

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 29

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2015

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl

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 № 5 від 27.04.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 5 від 12.05.2015 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.Жокун**, 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 (Словаччина); **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща).

Міжнародна наукова рада:

Євген Глива, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, професор-консультант товариства «Дослідження клінічного гіпнозу» (Австралія); **Роман Трач**, доктор філософських наук, професор, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Мечислав Радохонський**, доктор габілітований, 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 габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **В.І.Луговий**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти (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. 29. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 840 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

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

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

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.;

ICV 2014: 39.96 – з 23-го випуску 2014 р.

29 квітня 2015 р. збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» внесено до CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) cejs.h.icm.edu.pl

<http://problem.ps.at.ua/>
kpnu_lab_ps@ukr.net

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

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

Problems of modern psychology

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

Issue 29

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2015

UDC 378(082):159.9

UDC 74.58+88я43

P 68

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 № 5 of 27.04.2015),*

*Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Protocol № 5 of 12.05.2015)*

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.Onufrieva**, 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, Zhesliv University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zhesliv University (Republic of Poland).

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl

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, Zhesliv 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. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – 840 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. Kostiuik 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; ICV 2014: 39.96 – from the issue 23 of 2014.**

On April 29, 2015 the collection of research papers «Problems of Modern Psychology» was included into CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) cejsh.icm.edu.pl

<http://problemps.at.ua/>
kpnu_lab_ps@ukr.net

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

Теорія розвитку поведінки людини П.П. Блонського

Maksymenko S.D. P.P. Blonskyi's theory of human behavior / 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. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 7–18.

С.Д. Максименко. Теорія розвитку поведінки людини П.П. Блонського. Автор акцентує увагу на теорії розвитку поведінки людини П.П. Блонського. Очевидною є роль останньої у всій життєдіяльності людини. Зазначено, що вивчення детермінації поведінки відкриває широкі обрії розуміння, керування та самоврядування людської психіки. Показано, що наукова психологія готує тим самим ґрунт для «створення справжньої філософії правильної поведінки». Стверджується, що вивчення цього питання не вичерпується областю лише людської поведінки, адже воно містить у собі поведінку тварин (зоопсихологія), дитини (педологія) і ненормальної людини (патопсихологія), тому що на протиположності до психології, що вивчала людину в її статичності, наукова психологія розглядає поведінку як мінливе явище і тому її задача – розкрити причини цієї мінливості. Зазначено, що оскільки будь-яке явище є функцією часу, то поведінка людини повинна також вивчатися в його часовій послідовності, починаючи з поведінки дитини. Вказано, що поставивши питання про походження поведінки людини, що включена в соціальне життя, відповідь на нього варто шукати в поведінці оточуючого його суспільства, функцією якого вона є. Показано, що всупереч необхідності, з якою Блонський прийшов до виділення в структурі поведінки людини, її серцевини – свідомості (розуміння і значення), учений не став розглядати вплив цих перетворених (соціосимволічних) форм активності на регуляцію поведінки і діяльності особистості. Зазначено, що сутність специфічно людської здатності змінювати і перетворювати дійсність пов'язана зі свідомістю, а не з «внутрішньо церебральними перетвореннями», якими би важливими вони не були. Зроблено висновок, що роль свідомості і знаково-символічних форм репрезентації дійсності в становленні і розвитку специфічно людських форм взаємодії з дійсністю була розкрита іншим видатним психологом, сучасником П.П. Блонського, нині визнаним класиком вітчизняної психології – Левом Семеновичем Виготським.

Ключові слова: теорія розвитку поведінки людини П.П. Блонського, походження поведінки людини, соціальне життя, регуляція пове-

дінки, діяльність особистості, наукова психологія, детермінація поведінки, людська психіка.

С.Д. Максименко. Теория развития поведения человека П.П. Блонского. Автор акцентирует внимание на теории развития поведения человека П.П. Блонского, очевидна роль последней во всей жизнедеятельности человека. Указано, что изучение детерминации поведения открывает широкие горизонты понимания, управления и самоуправления человеческой психики. Показано, что научная психология готовит тем самым почву для «создания подлинной философии поведения». Утверждается, что изучение этого вопроса не исчерпывается областью только человеческого поведения, ведь оно включает в себя поведение животных (зоопсихологов), ребёнка (педология) и ненормального человека (патопсихология), потому что в отличие от прежней психологии, изучавшей человека в его статике, научная психология рассматривает поведение как изменчивое явление и поэтому имеет своей задачей раскрыть причины этой изменчивости. Указано, что поскольку любое явление – это функция времени, то поведение человека должно также изучаться в его временной последовательности, начиная с поведения ребёнка. Указано, что поставив вопрос о происхождении поведения человека, включена в социальную жизнь, ответ на него следует искать в поведении окружающей его общества, функцией которого она является. Показано, что вопреки необходимости, с которой Блонский пришел к выделению в структуре поведения человека, его сердцевины – сознания (понимание и значение), учёный не стал рассматривать влияние этих преобразованных (социосимволических) форм активности на регуляцию поведения и деятельности личности. Указано, что сущность специфически человеческой способности изменять и преобразовывать действительность связана с сознанием, а не с «внутренне церебральными преобразованиями», как бы важны они ни были. Сделан вывод, что роль сознания и знаково-символических форм репрезентации действительности в становлении и развитии специфически человеческих форм взаимодействия с действительностью была раскрыта другим выдающимся психологом, современником П.П. Блонского, ныне признанным классиком отечественной психологии – Львом Семёновичем Выготским.

Ключевые слова: теория развития поведения человека П.П. Блонского, происхождения поведения человека, социальная жизнь, регуляция поведения, деятельности личности, научная психология, детерминация поведения, психика человека.

Постановка проблеми. Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, життєвських за своєю суттю, теоретичних схем, що, зазвичай, відображають лише одне – особливості розумового

процесу своїх авторів, а десь зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо.

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

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

Отже, об'єкт генетичної психології – особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якихось її аспектах у його власну діяльність. Нормативний об'єкт (належна особистість) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Звідси і впливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини.

Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах:

- 1) аксіологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління;
- 2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження;
- 3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка на даний момент переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас,

метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Мета нашої роботи – дослідження теорії розвитку поведінки людини П.П. Блонського.

Виклад основного матеріалу. У нашій країні основоположником систематичного вивчення кола явищ, що складають предмет психологічного дослідження, є П.П. Блонський [1]. Його перу належить «Нарис наукової психології», що представляє собою стенографічний курс з психології, прочитаний П.П. Блонським студентам Академії соціального виховання в 1920–1921 роках. Коротко сформулюємо основні, принципові положення нового курсу наукової психології, запропонованого П.П. Блонським.

За сформульованою в «Нарисі» позицією стояла довга і не легка передісторія духовного (філософського) розвитку автора. «Коло читання по суспільних науках передової молоді мого часу, – згадує Блонський про студентські роки, проведені ним на історико-філософському факультеті Київського університету в 1902–1907 р., – був досить одноманітним, тобто всі читали приблизно одне й те ж саме. Це були насамперед книги по соціології» [1]. Почнемо з основного.

Що складає предмет нової психології, яка виключила зі сфери свого наукового дослідження поняття душі (як гри фантазії метафізичної психології) і свідомості як рецидиву раціональної психології, що протаскувала під цим терміном все ті ж спиритуалістичні побудови про душу у завуальованій формі, так званих, «душевних» здібностей, вищою з яких є «розум»?

Предметом психології є «поведінка живих істот». Що відрізняє живу істоту від неживого? Своєрідність рухів. Сукупність цих своєрідних рухів і складає поведінку живої істоти. Поведінка складається з елементів як основних рухів цієї істоти. Зв'язок рухів виражає те, що прийнято називати «вчинком», «характером», «дією», тобто поведінкою.

Оскільки психологія не може обмежуватися описом, а має своєю задачею і встановлення причинної залежності, то вона містить у собі і задачу виявлення джерела, динаміки поведінки в залежності від тих чи інших умов її реалізації. Способом вираження цієї залежності виступає прийняте в математиці поняття функції.

Тому, вивчення поведінки живої істоти в її функціональній залежності і є предметом наукової психології.

Що спонукує психолога до вивчення поведінки? Очевидна роль останньої у всій життєдіяльності людини. Вивчення детермінації поведінки відкриває широкі обрії розуміння, керування та самоврядування людської психіки. Наукова психологія готує тим самим ґрунт для «створення справжньої філософії правильної поведінки».

Вивчення цього питання не вичерпується областю лише людської поведінки. Воно містить у собі поведінку тварин (зоопсихологія), дитини (педологія) і ненормальної людини (патопсихологія). На противагу колишній психології, що вивчала людину в її статичності, наукова психологія розглядає поведінку як мінливе явище і тому її задача – розкрити причини цієї мінливості.

Оскільки будь-яке явище є функцією часу, то поведінка людини повинна також вивчатися в його часовій послідовності, починаючи з поведінки дитини. Але цього замало. Поставивши питання про походження поведінки людини, що включена в соціальне життя, відповідь на нього варто шукати в поведінці оточуючого його суспільства, функцією якого вона є.

Але і суспільна поведінка змінюється з часом, отже, поведінка окремої людини може стати зрозумілою лише у світлі історичного розвитку суспільної поведінки («Ми заміняємо небо суспільством, а бога – предками»). Поставивши вивчення людської поведінки в зв'язок з його історією, психологія тим самим уподібнюється природознавству: маючи своїм предметом поведінку живих істот, вона стає частиною природознавства.

Звідси, подібно еволюційному методу в природознавстві, психологія визначає свій прийом вивчення поведінки в часі – генетичний і стає тим самим генетичною психологією.

Отже, «наукова психологія вивчає поведінку як процес, що змінюється в часі, як сукупність своєрідних для живих істот рухів» [1].

Як представляється розвиток поведінки в онтогенезі відповідно до прийнятої генетичної (еволюційної) точки зору?

Вихідною особливістю будь-якої живої істоти є збудливість (подразливість). Збудливість як внутрішнє джерело поведінки є наслідком активних процесів («шумування»), що здійснюються в організмі людини за допомогою своєрідних речовин (ензимів). Їхня активність обумовлює довільну активність живої істоти.

Маючи під собою фізіологічні (біохімічні) підстави, поняття активності цілком відкидає архаїчні уявлення про душу як джерело самоактивності організму.

Генетично вихідною формою (видом) активності є біохімічна регуляція на рівні тропізмів («рух від» і «рух до»); послідовне ускладнення організації живої істоти (розвиток аналізаторних систем) веде до появи розрізнення механізм безумовно-рефлексивного рівня й умовні зв'язки, що виникають (умовні рефлексії), забезпечують, відповідно, функціонування інстинктів (спадкоємний механізм) і звичок (як результат повторюваних рухів і вправ).

Більш складна поведінка (у формі груп рухів) виникає на стадії суспільного зв'язку (спілкування двох індивідів у ході добування їжі, полювання, акту розмноження) у формі паразитизму, нахлібництва, симбіозу. Вищою формою поведінки живої істоти в співтоваристві виступає регуляція поведінки через наслідування і координованість.

Чим же відрізняється, у чому виражається своєрідність рухів людини як живої істоти, яке місце її поведінки в наведеному вище еволюційному ряді? Де починається розходження в поведженні людини і тварин, якщо людське суспільство є тільки вища форма тваринного суспільства? Відповідь на це питання укладено розумінням Блонським сутності людини.

«Людина є тварина. Як усяка тварина, вона відрізняється збудливістю й активністю. Як тварина, вона розрізняє враження, по-різному реагуючи на окремі з них, як і у тварин, у людини поведінка складається переважно з інстинктивних і причинних рухів, причому й тут перше місце займають інстинкти харчування, захисту і розмноження. Як і тварина, людина – соціальна істота, і поведінка її відрізняється наслідуваністю і соціальним взаємоприспосовуванням. Нарешті, як у тварин, так і в людини вищі розумові акти зводяться до умовних рефлексів» [1].

І далі: «У поведінці людини панує така ж закономірність, як і в поведженні будь-якого механізму, будь-якої машини» [1].

Де межа (чи її позначення) між людиною і твариною, якщо й еволюція індивіда уявляється в єдиному потоці органічного життя: розгортання генотипічних ознак на основі біогенетичного закону й уподібнення середовищу шляхом витиснення (зміни, придушення, відмирання) уроджених імпульсів (тенденцій)?

Чи не занадто велика ціна за третє місце – слідом за вівцею і мавпою, – відвойоване Блонським для людини в еволюції за рахунок свідомості, що поблажливо поступається колишній психо-

логії? Чи настільки наївний був Блонський, що уявляв вихідною точкою виховання дитини її свідомість, а змістом навчання – розвиток все тієї ж свідомості?

Своєрідність людини полягає в прямоходінні і розвинутому великому пальці, що додає змісту дефініції: «Людина – тварина, що має руки з розвинутим великим пальцем. Звідси – людина є тварина, що користується знаряддями» [1]. Розвиток надалі органів подиху привів до виникнення голосу, а потім і членороздільної мови. «Людина стала твариною, що говорить».

Крім більш виразної, ніж у тварин міміки, пантоміміки і жестикуляції, людина виділяється зі світу тварин членороздільною мовою! Виробництво знарядь і використання їх у співробітництві з собі подібними накладає на поведінку людини відзнаку, причому в тій мірі, у якій відповідає характеру розділеної праці (землеробство, полювання тощо).

Конкретизація положення про суспільну обумовленість поведінки людини («зважування із соціальної точки зору») містить у собі визначення: а) місця індивіда в суспільному виробництві; б) його соціального класу і групи; в) заняття; г) розваги та ігри; д) умов (технічні, економічні, правові й ідеологічні), місця та часу її діяльності. «Якщо хочете довідатися і зрозуміти поведінку людини, довідайтеся насамперед про її соціальний стан».

Тому наукова психологія є в той же час і соціальною психологією, а поведінка перетворюється у функцію організму і навколишнього (соціального) середовища.

Отже, «вивчаючи поведінку, яка змінюється в часі як процес, і поширюючи рамки цього часу до історії людства і, далі, до історії усього тваринного світу, психологія розширюється в соціальну психологію та біопсихологію. Психологія є спеціальна наука, ще в більшому розумінні, вона – частина біології (науки про життя)» [1].

Цим визначенням, як свого роду резюме вищенаведеної програми побудови нової психології, ми і завершили лінію теоретичної реконструкції основних позицій автора «Нарису наукової психології» і повернемося до нашої вихідної постановки питання про відповідність логіки ідей логіці речей, чи предмета і методу дослідження.

Яка ж сфера дійсності репрезентується в даному предметі психологічної науки, чи інакше – виступає об'єктом психології як самостійної наукової дисципліни?

П.П. Блонський формулює його максимально чітко – «життя як соціальне явище». Соціальне явище, як ми бачимо вище,

є акт спілкування двох індивідів – від коловороток до людини, – що здійснюється за допомогою природних механізмів регуляції. Об'єктом психології в такий спосіб стає визначена сфера дослідження фізіології, з відомою натяжкою – фізіології вищої нервової діяльності.

Проекція цього об'єкта в сферу предмета доповнюється лише ознакою, що вказує на активність («жива істота») об'єкта і рівень його організації, що виражається у формі одиничних чи комплексних рухів («поведінка»). Рух стає основною одиницею аналізу поведінки та її пояснювальним принципом.

Так, П.П. Блонський трансформував у предмет психології положення про рух як спосіб існування матерії. Вірно виділивши форми руху матерії – від саморуху до соціальної форми – Блонський не побачив між ними якісної своєрідності і перетворив їх у суворій відповідності з еволюційною схемою у послідовний ряд змін, що ускладнюються: від одиничного м'язового руху до руху думки.

Не вийшов П.П. Блонський за рамки механістичного детермінізму й у трактуванні матерії винятково як природничонаукової категорії. Таким чином поняття матерії обмежується її речовинною (біологічною) даністю з притаманними останній властивостями живої речовини, розташовуваними в континуумі від простої до дуже високої збудливості. Зразком «дуже розвинутої матерії» чи, що те ж саме, «дуже збудливої живої речовини», є нерви. Не важливо, кому вони належать – черв'яку чи людині: «З цього погляду дивно говорити про протилежність між психікою і матерією: нервово-психічне є найрозвинутіше матеріальне, якщо можна так виразитися, матерія в кубі» [1]. При такому розумінні матерії і руху дивного в даному визначенні дійсно нічого немає.

Так само, як і в методах дослідження, що переслідують вирішення першої задачі психології, – опис основних рухів (елементів) і зв'язків між ними знаходяться «у їхніх функціональних залежностях від різних умов».

Простежимо тепер, як і за допомогою яких засобів досягається вирішення зазначеної задачі, до речі, загальнонауковими, що не претендують на особливу психологічну суверенність і винятковість, методами. Просте спостереження. Що спостерігається?

Елементи (дії) зовнішньої поведінки (руху), що обумовлюються внутрішніми процесами (внутрішніми рухами), які виникають, у свою чергу, як реакції на особливості навколишнього

оточення. При відсутності упередженості і наявності елементарної уважності експериментатора та продуманого заздалегідь плану спостереження можна одержати дані про частоту, кількість і основні елементи руху.

Що спостереження експериментує (активне, експериментальне, досвідчене)? Що складає предмет експериментального спостереження, чи простіше: на які питання відповідає експеримент? Їх два: «Скільки разів і як довго». Що б то не було: стомлення, пам'ять, увага, гра, сон тощо – все буде обміряно і виражено у формі кореляційного зв'язку. Розумова працездатність (рухливість, швидкість думки) і стомлення (кількість і інтенсивність рухів), внутрішня мова (як внутрішній рух) і рух внутрішніх органів, тому що «немає настільки скороминущих думок і рухів, які не можна було б, узагалі говорячи, змінити хронологічно: можливі лише технічні утруднення» [1].

Реєстрація руху голови, плеча, тулуба, рук, пальців і руху внутрішніх органів – серця, подиху, судинних реакцій – повинна привести через з'ясування їхнього кореляційного зв'язку до цілісної картини поведінки, а відкриття в наступному «зв'язку різних зв'язків» і дає те, що іменується «Я» людини.

Обмеженість експерименту повинна бути доповнена анкетним методом, але тільки доповнена, тому що анкетному методу не надається якого-небудь наукового значення за винятком функції уточнення результатів індивідуального спостереження колективними судженнями експертів.

Долю анкетного методу поділяє і метод самоаналізу. Відкидаючи «дике вчення про непогрішність самоспостереження», ми залишаємо собі лише від цього методу «краплю істини». У чому вона полягає? У тім, що «внутрішні рухи, характерні для поведінки людини, наприклад, так звана внутрішня мова, малодоступні об'єктивному спостереженню» [1].

І хоча ці внутрішні рухи завжди знаходять своє вираження – як зміна кольору чи обличчя в словах – питання про використання самоспостереження не знімається. Більш того, Блонський не уточнював зміст, що залишився від інтроспективного методу «краплі», з одночасним визнанням за внутрішньою мовою функції регуляції поведінки. Він приковує увагу до цієї загадкової «малодоступності», що встала на шляху об'єктивного процесу реєстрації і вимірювання всіх рухів, що зустрічалися до цього моменту.

Проблема ця вирішується шляхом перетворення внутрішніх рухів у зв'язок, вироблений знову-таки організмом. В органіч-

ний зв'язок перетворюються всі зовнішні впливи (враження) і те, що робить їх «найістотношою» для регуляції поведінки – те, що ми «розуміємо» як їхнє «значення». Приписавши функцію означування станам організму, а суб'єкту – роль ретранслятора вироблених цими станами відчуттів, П.П. Блонському залишалося лише відвести підозри у використанні «старих понять» – і він це робить. «Немає нічого більш помилкового, як ототожнювати розуміння з, так званою, свідомістю» [1].

Подібним же чином він трактує і мислення, що «при ближчому розгляді виявляється звичайною сумішшю зорових збуджень (периферійних і не периферійних), «внутрішніх слів», рухових реакцій і напружень, внутрішніх збуджень.

Думати – бачити (очима, або тільки центром), говорити про себе, випробувати внутрішнє збудження, напружуватися і реагувати. Порівнюючи мислення з розумінням, де також фігурують звичайні зорові враження, рухові реакції і слова, ми знаходимо, що ці процеси однорідні. Думати – осмислювати значення якогонебудь враження.

«Думка є збуджене мислення». Мислення – «один із різновидів умовного рефлексу». Проблема методу самоаналізу знята, дорога до об'єктивного аналізу поведінки знову пряма, а перспектива воістину безхмарна.

Залишається останнє: вказати спосіб дослідження нашого «Я». Нагадаємо, що людське «Я» є «Я» соціальне, воно позначає людину, що живе в суспільстві. Людський індивідуум є соціальний продукт, але не абстрактна суспільна одиниця і не настільки ж абстрактна позасуспільна індивідуальність, але саме цілком конкретний продукт діючого на нього активного і мінливого людського середовища, на яку він реагує пристосуванням і уподібненням, «наслідуванням» [1].

Не будемо зваблюватися цілком сучасним змістом цього положення, що вимагає, однак, адекватного йому дослідницького підходу. Особистість насправді і є той же організм, та ж жива істота, що володіє властивим йому біофізичними характеристиками (зріст, вага, статура, міміка тощо), і набором рухів, вироблених нервовими центрами.

Звідси виростає і надія Блонського на те, що час повного розквіту науки для психолога настане той момент, коли він зможе описати (тобто спрогнозувати) усі дії людини на основі вичерпної інформації про локалізацію відповідних центрів збудження. Рух думки вченого спрямовано у бік відвертого натуралізму, підкріпленого бездоганною логікою і методичною процедурою пси-

хологічного (!) дослідження. Причина цього – відмовлення від свідомості.

Висновки. Усупереч необхідності, з якою Блонський прийшов до виділення в структурі поведінки людини, її серцевини – свідомості (розуміння і значення) – учений не розглядав впливу цих перетворених (соціосимволічних) форм активності на регуляцію поведінки і діяльності особистості. Вступивши в проблему психології свідомості (за об'єктивним змістом цих центральних понять психології і філософії) і зупинившись перед проблемою «осмислювання», Блонський так і не зумів, навіть з опорою на вірний орієнтир («протиставлення значень і змістів у свідомості індивідів» [2]), виробити евристичне уявлення про природу і сутність свідомості як вищої форми психічного.

Сутність специфічно людської здатності змінювати і перетворювати дійсність пов'язана зі свідомістю, а не з «внутрішньо церебральними перетвореннями», якими би важливими вони не були.

Роль свідомості і знаково-символічних форм репрезентації дійсності в становленні і розвитку специфічно людських форм взаємодії з дійсністю була розкрита іншим видатним психологом, сучасником П.П. Блонського, нині визнаним класиком вітчизняної психології – Левом Семеновичем Виготським.

Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Очерк научной психологии / П.П. Блонский Избр. психол. произв. – М. : Просвещение, 1964. – С. 33–131.
2. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки / П.В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 468 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Blonskij P.P. Oчерk nauchnoj psihologii // Blonskij P.P. Izbr. psihol. proizv. – М. : Prosveshhenie, 1964. – S. 33–131.
2. Kопnin P.V. Gnoseologicheskie i logicheskie osnovy nauki / P.V. Kопnin. – М. : Mysl', 1974. – 468 s.

S.D. Maksymenko. P.P. Blonskyi's theory of human behavior. The author focuses on the P.P. Blonskyi's theory of human behavior; obvious role of the latter is in all human life. It is noted that the study of the determination of behavior opens wide horizons of understanding, direction and self-management of the human psyche. It is shown that scientific psychology is preparing the ground for the «creation of a genuine philosophy of

correct behavior». It is affirmed that the study is not confined with only the area of human behavior; it includes animal behavior (zoopsychology), child (pedology) and abnormal human (pathopsychology). As opposed to the former psychology studying a man in his statics, scientific psychology examines the behavior as changing phenomenon and therefore has the task to discover the causes of this variability. It is mentioned that since any phenomenon is a function of time, human behavior should also be studied in its time sequence, starting with the child's behavior. It is noted that putting the question of the origin of human behavior, that is a part of the social life, the answer should be sought in the behavior of the surrounding society, being its function. It is shown that in spite of the need, which Blonskyi came to the allocation in the structure of human behavior, its core – consciousness (understanding and value), the scientist did not consider the impact of these changed (social and symbolic) forms of activity on the regulation of behavior and personality's activities. It is mentioned that the essence of specifically human ability to change and transform the reality associated with consciousness instead of «intra cerebral transformations», however important they might be. It is concluded that the role of consciousness and semantic-symbolic forms of reality representation in the formation and development of specific forms of human interaction with reality has been disclosed by other prominent psychologist, contemporary of P.P. Blonskyi, nowadays known as a classic of national psychology – Lev Semenovych Vyhotskyi.

Key words: theory of human behavior development of P.P. Blonskyi, origin of human behavior, social life, the regulation of behavior, activities of the personality, scientific psychology, behavior determination, the human psyche.

Received February 09, 2015

Revised February 11, 2015

Accepted March 10, 2015

Н.І. Антюхова

Natasha1273@ukr.net

ФАСИЛІТАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Antiukhova N.I. The facilitation of the development of a creative potential of a future teacher of foreign languages / N.I. Antiukhova // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 19–32.

Н.І. Антюхова. Фасилітація становлення творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Структуровано компоненти, виокремлені В.О.Моляко та Н.В.Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтовано доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описано його складові. Уточнено зміст понять «соціальна креативність» та «комунікативна компетентність» у структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

Зазначено, що до соціального компонента творчого потенціалу ми віднесли складову «*соціальна креативність*» (вона вміщує здатність до самоактуалізації, соціальну мотивацію, комунікативну компетентність, комунікативну (вербальну та невербальну) сенситивність, поведінкову сенситивність, соціальну уяву тощо).

Уточнено структуру *комунікативної компетентності* вчителя іноземної мови. Вважаємо, що комунікативна компетентність складається з лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, соціальної та психологічної компетентностей.

Змодельовано психолого-педагогічну технологію розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. Зазначено, що запропонована технологія складається з таких етапів: мотиваційно-цільового, організаційного, змістово-діяльнісного та контрольного-діагностичного.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, структура особистості, соціальний компонент, соціальна креативність, комунікативна компетентність.

Н.І. Антюхова. Фасилітація формування творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. В статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Структуровано компоненти, виокремлені В.О.Моляко та Н.В.Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтовано доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описано його складові. Уточнено зміст понять «соціальна креативність» та «комунікативна компетентність» у структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

актуальність изучения проблеми развития творческого потенциала будущих специалистов. Структурировано компоненти, выделенные В.А.Моляко и Н.В.Кузьминой в структуре творческого потенциала личности, которые соответствуют учителю иностранных языков. Обоснована целесообразность введения в структуру творческого потенциала учителя иностранных языков социального компонента, описаны его составляющие. В статье уточнено содержание понятий «социальная креативность» и «коммуникативная компетентность» в структуре творческого потенциала учителя иностранных языков.

Подчеркнуто, что к структуре социального компонента творческого потенциала мы отнесли составляющую «социальная креативность» (она состоит из способности к самоактуализации, социальной мотивации, коммуникативной компетентности, коммуникативной (вербальной и невербальной) сенситивности, поведенческой сенситивности, социального воображения и т.д.).

Уточнена структура коммуникативной компетентности учителя иностранного языка. В статье указано, что коммуникативная компетентность состоит из лингвистической, социолингвистической, стратегической, социальной и психологической компетентностей. Смоделирована психолого-педагогическая технология развития творческого потенциала будущего учителя иностранных языков. Указано, что предложенная технология включает следующие этапы: мотивационно-целевой, организационный, содержательно-деятельностный и контрольно-диагностирующий.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, структура личности, социальный компонент, социальная креативность, коммуникативная компетентность.

Постановка проблеми. Глибокі соціально-економічні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, висувають абсолютно нові вимоги до розвитку особистості вчителя, а саме: вміння орієнтуватися в нових, часто невизначених ситуаціях, вміння самостійно приймати рішення та визначати найближчі та перспективні цілі, бути соціально активним, креативним та успішним. В зв'язку з цим особливого значення набувають задачі створення психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості педагога, його творчого потенціалу тощо.

Міра досліджуваності проблеми. На сучасному етапі розвитку науки та освіти дослідження в галузі становлення творчої особистості є найважливішим напрямком науково-теоретичних та практично зорієнтованих експериментів. У даний час досить детально розроблені питання щодо визначення психологічних аспектів та особливостей творчої діяльності (Дж. Гілфорд, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, К. Роджерс, Б.М. Теплов, Е. Торренс, В. Франкл, В.Д. Шадриков та ін.); вивчені проблеми творчих здібностей і можливості прояву креативності особистос-

ті (І.М. Біла, Д.Б. Богоявленська, Е. де Боно, В.М. Дружинін, О.В. Завгородня, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.А. Найдьонова, Я.О. Пономарьов, Дж. Рензуллі, А. Тейлор, Л.Л. Терстоун, Е.П. Торренс, Т.М. Третяк та ін.).

Розробку проблеми творчого потенціалу у вітчизняній та зарубіжній науці займалися О.О. Глуховська, К.О. Гуськова, Е.В. Колеснікова, М.В. Колосова, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, І.О. Мартинюк, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Ф. Овчинников, О.О. Попель, В.Г. Риндак та ін. У роботах учених творчий потенціал розглядається як складне, інтегративне системне утворення, яке вміщує певні компоненти.

В працях Д.Б. Богоявленської, І.П. Волкова, В.М. Дружиніна, О.А.Кривопишиної, О.М. Матюшкіна, А.І. Савенкова, М.Б. Шумакової, О.Л. Яковлевої створено теоретичні передумови для вивчення особливостей діагностики творчого потенціалу особистості, його розвитку в шкільному та юнацькому віці.

При цьому В.О. Моляко [5; 6] неодноразово зазначає, що, не дивлячись на те, що дослідження проблеми творчого потенціалу особистості має достатньо тривалу історію і в зарубіжній, і у вітчизняній психології, до цього часу існує безліч «білих плям» в цій галузі психологічних досліджень, які наголошують на актуальності здійснення подальших теоретико-методологічних та емпіричних досліджень. Однією з таких проблем, зазначає В.О. Моляко [5; 6], є те, що в «полі зору» педагогів, як правило, опиняються лише обдаровані особистості, а ті, які ще не розкрили свій творчий потенціал, мають досить мало шансів виявити свої креативні можливості. Актуальною також залишається проблема розвитку творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови (адже в такому формулюванні цієї проблемою науковці ще не займалися). При цьому виникають достатньо закономірні питання: за яких умов навчання у вищій школі відбуватиметься актуалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови? Які психологічні чинники найбільшою мірою сприяють ефективній творчій самореалізації студентів в процесі навчання у вищій школі? Чи можна мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, але при цьому не виявляти своєї творчої сутності, тобто не бути творчою людиною в повному сенсі цього слова? Які складові творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови? Всі ці питання потребують проведення спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень, тому актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови не викликає сумнівів.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми, яка аналізується в цій публікації, **завданнями** статті є:

1. Описати та охарактеризувати напрямки наукового дослідження психології творчості в цілому та психології творчого потенціалу, зокрема.

2. Обґрунтувати актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

3. Структурувати компоненти, виокремлені В.О.Моляко та Н.В.Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості, стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтувати доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описати його складові. Уточнити зміст понять «соціальна креативність» і «комунікативна компетентність» в структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

Виклад результатів досліджень. Термін «потенціал» (від лат. *potentia* – сила, міць) аналізується в словниках у двох основних значеннях: 1) величина, що характеризує силове поле (електричне, тяжіння і т.д.) в даній точці (у фізиці); 2) сукупність наявних засобів, можливостей в певній галузі [7, с. 231]. Слово «потенціал» означає джерела, можливості, засоби, запаси, котрі можуть бути використані людиною чи навіть суспільством з метою досягнення конкретної мети. Так, в етимологічному плані, вважає В.О.Моляко, «під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.)» [6, с. 14].

Особистість можна охарактеризувати з огляду на п'ять основних потенціалів, котрі відіграють роль динамічних домінант, що великою мірою спрямовують процес розвитку особистості, а саме: 1) пізнавальний потенціал; 2) морально-етичний потенціал; 3) комунікативний потенціал; 4) естетичний потенціал; 5) творчий потенціал [2, с. 57]. Ці потенціали, як вважає Г.О.Ковальов [2, с. 59], відповідають наступним компонентам структури особистості: спрямованість людини чи ставлення людини до дійсності; можливість особистості, що вміщують ту систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності суб'єкта; характер чи стиль поведінки індивіда в соціальному середовищі; система управління, що впливає на процес саморегуляції «Я»; психічні процеси і стани особистості.

У науковій літературі творчий потенціал визначається репертуаром умінь і навичок людини, здатностями до виконання продуктивних чи репродуктивних дій та мірою їхньої реалізації в певній сфері (чи сферах) діяльності або спілкування [1, с. 134]. За концепцією О.М.Матюшкіна [4], більша частина психічно здо-

рових людей має деякий творчий потенціал, який відрізняється за величиною у різних людей. Творчий потенціал складає основу психічного розвитку особистості, визначає темпи і напрямки становлення людини.

Творчий потенціал В.О.Моляко розглядає як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому». Тобто, вважає вчений, «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [6, с. 14].

Динаміку творчого потенціалу суб'єкта В.О.Моляко бачить в організації, управлінні змістовою діяльністю свідомості за допомогою багаторівневої та розгалуженої диспозиційної системи, що проектується назовні через стратегії й пошуки мисленнєвої діяльності людини. До наукового обігу вчений вводить концептуальне поняття «*стратегіальна організація свідомості*». Останнє визначається взаємозв'язком зовнішніх і внутрішніх умов за принципом детермінізму. Функція такої організації – «впорядкувати зміст потоку свідомості, знайти в хаосі конкретні системи, спроектувати їх та змодельовати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, що задаються усіма тими вимогами, які існують в реальності (у випадках технічних систем – це вимоги щодо структур і функцій технологій виготовлення та моделювання: економічні, ергономічні, художні, екологічні)» [5, с. 86].

У дослідженнях Н.Ф. Вишнякової, О.О. Глуховської, К.О. Гуськової, В.М. Дружиніна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кузьміної, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.О. Сисоевої, Р.П. Скульського, С.В. Хмельковської та ін. у найбільш узагальненому вигляді творчий потенціал вчителя вміщує наступні складові: 1) потенційна; 2) мотиваційна; 3) когнітивна.

Спираючись на власні міркування щодо особливостей діяльності вчителя іноземних мов, ми доповнили ці компоненти наступними складовими, виокремленими В.О. Моляко [5; 6] в структурі творчого потенціалу особистості, а саме: **мотиваційний компонент**: допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем; **емоційний компонент**: задатки, нахили; емоційне ставлення; інтуїтивізм; **вольовий компонент**: наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень; творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, зміна варіантів, економність у рішеннях, використанні

часу, засобів та ін.; *інтелектуальний компонент*: швидкість у засвоєнні нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, відбору; прояви загального інтелекту.

Також, спираючись на виокремлені Н.В.Кузьміною [3] складові творчого потенціалу вчителя, до інтелектуального компоненту ми відносимо інтелектуальну креативність.

До структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели п'ятий компонент, який назвали «*соціальним*». Він, на нашу думку, буде вмщувати виокремлені В.О.Моляко [5; 6] складові: інтереси, їх спрямованість, частоту й систематичність проявів, домінування пізнавальних процесів; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик у процесі розв'язання різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Також соціальний компонент включає складові, виділені Н.В.Кузьміною [3]: психологічна готовність до реконструювання діяльності у пошуках нових способів розв'язання творчих задач; способи врахування системи обмежень і вимог до розв'язання творчих задач, зумовлених професією та виробництвом; способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач з огляду на моральні принципи.

До соціального компонента ми віднесли складову «*соціальна креативність*» (вона вмщує здатність до самоактуалізації, соціальну мотивацію, комунікативну компетентність, комунікативну (вербальну та невербальну) сенситивність, поведінкову сенситивність, соціальну уяву тощо).

Нами уточнено структуру *комунікативної компетентності* вчителя іноземної мови. Ми вважаємо, що комунікативна компетентність складається з лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, соціальної та психологічної компетентностей. Так, під *лінгвістичною* компетентністю ми вважатимемо знання педагогом одиниць мови та здатність вміло оперувати ними; під *соціолінгвістичною* – здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуацій спілкування зокрема та всього соціального контексту в цілому; під *стратегічною* – здатність використовувати комунікативні засоби для компенсації певних знань чи вмінь (в тому числі – й знань про партнерів і ситуації взаємодії, яких недостатньо фахівцеві для здійснення успішного спілкування); під *соціальною* – здатність встановлювати та підтримувати стосунки з людьми, вміння поставити себе на місце

іншого та досягти успіху в ситуаціях, які склалися в суспільстві. *Психологічна компетентність* визначається нами як здатність майбутнього вчителя іноземної мови до оволодіння власне психологічними ресурсами в спілкуванні, врахування психологічних особливостей партнерів по спілкуванню.

Також, спираючись на дослідження Н.В. Кузьміної [3], до структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели *«особистісний компонент»*, який вміщує виокремлені дослідницею [3] складові: 1) індивідуальні якості; 2) структури вмінь.

З урахуванням проведеного теоретичного аналізу наукової літератури, нами було виділено компоненти психолого-педагогічної технології розвитку творчого потенціалу особистості студентів, такі як *мотиваційно-цільовий* (розвиток творчого потенціалу, креативних рис особистості засобом актуалізації психологічних механізмів їхнього розвитку в процесі професійної підготовки студентів у ВНЗ), *організаційний* (створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості студентів в процесі професійної підготовки у ВНЗ), *змістово-діяльнісний* (використання змістових форм роботи з метою створення умов для успішного розвитку креативних рис особистості студентів, методів активного навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості студентів, навчання студентів творчо підходити до справ, розвиток їх уміння швидко знаходити різноманітні оригінальні способи розв'язання різних завдань, моделювати сукупність дій, об'єднаних спільним задумом, прагнення виявляти власний творчий потенціал, ціннісно ставитися до творчої діяльності (розуміти значущість творчої діяльності для себе); набуття студентами вмінь в різних ситуаціях виявляти креативні риси особистості, зокрема, та творчий потенціал в цілому), *контрольно-діагностувальний* (проведення заключної діагностики рівня розвитку творчого потенціалу студентів з метою порівняння результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження).

Мотиваційно-цільовий етап спрямований на створення умов, що сприяють максимальному розкриттю креативних рис особистості студентів, їх творчого потенціалу в процесі професійної підготовки у ВНЗ. На даному етапі передбачається здійснення психолого-педагогічної діагностики рівня розвитку творчого потенціалу особистості студентів та психологічних особливостей їхнього розвитку; мотивування та ініціювання прояву потреби студентів у розвитку творчого потенціалу особистості; проектування комплексу методів активного навчання та форм організації діяльності

студентів, спрямованих на розвиток креативних рис особистості та творчого потенціалу в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Організаційний етап передбачає моделювання навчально-професійної діяльності студентів таким чином, щоб вона приймала творчий та пізнавальний характер, спрямований на осмислення студентами проблеми творчості, креативності, креативних рис особистості та можливостей їхнього розвитку. На даному етапі необхідно також створювати атмосферу відкритості, невимушеності, в якій кожен суб'єкт освітнього процесу набуває здатності відкрито виражати свої думки, презентувати своє ставлення до тих чи інших ситуацій, що виникають в ході навчального процесу у ВНЗ.

На даному етапі було введено в навчальні плани спеціальностей 6.010103 «Мова (іноземна) та література» РДГУ та ПВНЗ «РІС КСУ» (вищі освітні заклади, в яких було проведено формувальний експеримент) дисципліну «Психологія творчості». Цей навчальний курс був спрямований на формування у студентів теоретичних знань, на розвиток вмінь бачити й оцінювати прояви творчості, креативних рис особистості, на виявлення значущості цих проявів у майбутній професійній діяльності педагога, на розкриття сутності психологічних особливостей, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості вчителя іноземних мов.

Змістово-діяльнісний етап був спрямований на оволодіння майбутніми вчителями методами активного навчання; отримання зворотного зв'язку від студентів з метою діагностики динаміки розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх учителів під час проведення навчальних занять; самопізнання студентами креативних рис своєї особистості, їх осмислення; усвідомлення своєї самооцінки та саморегуляцію творчої діяльності тощо.

На даному етапі ми використовували комунікативні та когнітивні підходи у викладанні іноземної мови у вищій школі з метою формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців, адже без цього неможливий процес становлення творчого потенціалу особистості вчителя іноземної мови (див. табл. 1).

Таблиця 1

Підходи до вивчення іноземних мов

<i>Переважаючо комунікативні</i>	<i>Переважаючо когнітивні</i>
Цілі	
Навчити спілкуванню (комунікації) через спілкування і в процесі спілкування	Навчити спілкуванню через оволодіння законами функціонування мови; розвинути інтелектуальні здібності тих, хто навчається

Зміст	
а) тематика	
В основному вузькоспеціальна, наприклад, туристична; коло тем є обмеженим	Коло тем досить широке, відповідає завданням загальної середньої освіти; суттєві фонові знання
б) комунікативні вміння	
Домінанта – усне мовлення (говоріння та читання)	Домінанта – писемне мовлення (письмо та аудіювання)
в) мовні знання та навички	
<i>вимовні</i>	
Засвоюються іманентно шляхом імітації та фонетичних вправ	Засвоюються свідомо, з опорою на пояснення, з обґрунтуванням правил чи наступним тренуванням
<i>лексико-граматичні</i>	
Відбір лексики і граматики, що підпорядковується тематиці курсу та враховує особливості усного мовлення студентів	Відбір лексики і граматики, що підпорядковується тематиці курсу та враховує особливості писемного мовлення, тобто на основі текстів різних жанрів
Методи та прийоми	
У навчанні увага акцентується на мимовільних механізмах запам'ятовування. Навчання граматики відбувається без опори на правила, без пояснення, за допомогою вправ і під час мовленнєвої практики. З процесу навчання абсолютно виключається спілкування рідною мовою тих, хто навчається. Велика увага приділяється рольовим іграм; робота здійснюється переважно в усній формі в групі чи мікрогрупах	Навчання граматики відбувається з активною опорою на теоретичні граматичні поняття тих, хто навчається, з опорою на рідну мову, тобто шляхом співставлення, групування, порівняння, узагальнення та ін. Переклад використовується як один з центральних прийомів навчання. Застосовується якомога більше пізнавальних і лінгвістичних ігор, досить багато видів роботи у письмовій формі. Належна увага приділяється самостійній роботі

Становлення творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов має відбуватися одночасно з процесом формування комунікативної компетентності фахівця. Остання складається з:

- лінгвістичної компетенції, що розуміється як знання лексики, граматики та фонетики мови та вміння використовувати їх в мовленнєвому контексті в усній та письмовій формах, рецептивно та продуктивно;
- соціолінгвістичної компетентності, що розуміється як здатність суб'єкта використовувати та перетворювати мовленнєві форми, виходячи з різних ситуацій спілкування;

- соціокультурної компетентності, що припускає знання тими, хто навчається, національно-культурних особливостей країн мови, що вивчається, правил розв'язання різних комунікативних завдань.

Кожен із названих компонентів комунікативної компетентності вміщує риси обох методичних підходів (комунікативного та когнітивного). Тобто, комунікативна компетентність передбачає вміння особистості використовувати певний обсяг знань (соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвістичних) в мовленні. Цілком очевидним є те, що автоматизму в застосуванні цих знань можна досягти лише в процесі спеціально організованого навчання, яке моделюється завдяки умовам, наближеним до реальної комунікації.

Соціокультурна компетентність формується за кількома напрямками. На наше переконання, соціокультурна інформація стає дійсно значущою для студентів лише в тому випадку, якщо вона дозволяє їм побачити явища власної культури очима носія іншої культури та навпаки. Тому в навчальні програми слід включати дисципліни, які формуватимуть збалансоване ставлення майбутніх учителів до знань про культуру власного народу та народів, що спілкуються іноземною мовою.

Слід врахувати, що аутентичний відеокурс, який входить до складу багатьох методичних комплексів, є сьогодні досить актуальним. Завдяки останньому студенти мають можливість побачити, почути та взяти участь в діалозі (в ході виконання інтерактивних вправ відеокурсу), в «реальній розмові» з носіями мови, що вивчається.

Також у науковій літературі виділяються стратегічна чи компенсаторна компетентність, що припускає здатність студентів відбирати найбільш адекватний певній ситуації мовленнєвий матеріал з метою розв'язання комунікативного завдання, долати труднощі в безпосередньому спілкуванні за допомогою, наприклад, перепитування, прохання сформулювати сказане іншими словами, тлумачення незнайомих слів та ін. [1, с. 78]

Завдяки вивченню іноземної мови людина поступово починає усвідомлювати не лише існуючі в світі відмінності, а й особливості власне свого існування в світі. Також вона має змогу окреслити свій власний простір у соціальному середовищі, опанувати можливістю зміни останнього тощо.

У ході змістово-діяльнісного етапу студенти були задіяні в активну пошукову та дослідницьку діяльність, пов'язану з формулюванням ними гіпотез, їх обґрунтуванням і реалізацією, з аналізом, оцінкою власної діяльності, що сприяло розвиткові творчості та

креативних рис їхньої особистості. Даний етап передбачав організацію основного обсягу роботи з метою розвитку креативних рис особистості студентів, через впровадження методів активного навчання (диспутів, дискусій, творчих ігор, мозкової атаки). На цьому етапі було реалізовано техніку «Тренінг формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя іноземної мови».

Даний тренінг розраховано на 45 годин роботи (30 занять по 90 хвилин кожне). Мета тренінгу – формування творчого потенціалу студентів – майбутніх учителів іноземної мови – в процесі їх навчання у вищій школі. Розроблений тренінг складався з 6 блоків, кожен з яких вміщував вправи, які тою чи іншою мірою формують певні складові творчого потенціалу в учасників тренінгу: 1) блок занять, спрямований на об'єднання групи та формування довіри в учасників, на пізнання студентами один одного. Цей блок реалізовувався за допомогою навчальних вправ, анкетування, рольових ігор; 2) блок, орієнтований на формування мотиваційного компонента творчого потенціалу, а також на активізацію таких компонентів соціальної креативності, як невербальна експресія та перцепція. Даний блок здійснювався з використанням психогімнастики, медитації, арт-терапії, письмових вправ та ігор, які стимулюють студентів ставити запитання, створювати дещо нове, розв'язувати проблеми, бути активними на заняттях та ін.; 3) блок, спрямований на формування емоційного та вольового компонентів творчого потенціалу майбутніх фахівців. Реалізовувався за допомогою тренінгових вправ, ігор-змагань, ділових ігор, які тренують емоційні прояви студентів, їх здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді – миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень; 4) блок, спрямований на формування інтелектуального компонента творчого потенціалу студентів. Реалізовувався за допомогою розв'язання учасниками тренінгу навчальних задач, проблемних завдань, які сприяли розвиткові швидкості у засвоєнні нової інформації, здатностей здійснювати порівняння, зіставлення, відбір. На даному етапі проведення тренінгової роботи використовувалися вправи піскової терапії, спрямовані на формування інтелектуальної креативності студентів; 5) блок, спрямований на формування соціального компоненту творчого потенціалу учасників тренінгу. Реалізовувався за допомогою гештальт-терапії, психодрами, розв'язання проблемних і творчих задач, рольових і ділових ігор. Останні були спрямовані на формування соціальної креативності, а саме: здатності до самоактуалізації, соціальної мотивації, комунікативної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної та психологічної компетентності майбутньо-

го вчителя іноземної мови. Метод психодрами використовувався з метою формування комунікативної (вербальної та невербальної) та поведінкової сенситивності учасників тренінгу, їх соціальної уяви тощо; б) блок, вправи якого були спрямовані на формування особистісного компонента творчого потенціалу студентів, а саме структури вмінь майбутніх учителів іноземної мови (гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаційних тощо).

Специфіка цього тренінгу полягає у використанні в кожному його блоці вправ, спрямованих на формування певного компонента творчого потенціалу майбутнього фахівця; і хоча деякі вправи вирізнялися комплексним характером, розвиток окремої складової творчого потенціалу був домінуючим у кожному з випадків.

Контрольно-діагностувальний етап припускав здійснення повторної психологічної діагностики рівня розвитку творчого потенціалу особистості студентів; співставлення отриманих результатів з початковим зрізом; аналіз динаміки розвитку творчого потенціалу особистості студентів; мотивування студентів на саморозвиток творчого потенціалу та креативних рис особистості.

У процесі реалізації цього етапу було організовано зворотній зв'язок зі студентами, спрямований на оцінку результатів розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців. Це дозволяло оцінити ефективність проведеної роботи, співставити отримані результати з даними студентів контрольних груп, а також визначити подальшу роботу щодо розвитку творчого потенціалу особистості студентів.

Контрольно-діагностувальний етап технології дозволяв визначити, які досягнуто результати спільної діяльності викладача та студентів з досліджуваної проблеми, а також окреслити перспективу діяльності в цьому напрямку.

Розроблена нами технологія дозволяє викладачеві створювати та реалізовувати психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості студентів засобами його актуалізації на вказаних нами етапах.

Перспективи подальших досліджень. Отже, саме творчий потенціал особистості є тим фундаментом, який становить основу для ідеальних умов життя людини: особистість вільно демонструє свої почуття, здійснює незалежні вчинки, тобто дійсно є креативною. Більш детально структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов буде описано в наступних наших публікаціях. Також спеціального емпіричного дослідження потребує перевірка всіх виокремлених складових в структурі

творчого потенціалу педагога, і саме опису отриманих результатів будуть присвячені наші майбутні наукові доробки.

Список використаних джерел

1. Гуськова Е.А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Екатерина Александровна Гуськова. – М., 2007. – 212 с.
2. Ковалёв Г.А. Психология личности / Григорий Александрович Ковалёв. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41–53.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88–97.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости / Валентин Алексеевич Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
6. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : [монографія] / В.О. Моляко, О.Л. Музика / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Словарь иностранных слов / [под ред. П.Ф. Петрова]. – [15-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gus'kova E.A. Psixologicheskie usloviya realizacii tvorcheskogo potenciala studentov v uchebno-voospitatel'nom processe vuza : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Ekaterina Aleksandrovna Gus'kova. – M., 2007. – 212 s.
2. Kovalyov G.A. Psixologiya lichnosti / Grigorij Aleksandrovich Kovalyov. – M. : Prosveshhenie, 1970. – 391 s.
3. Kuz'mina N.V. Tvorcheskij potencial specialista: Akmeologicheskie problemy razvitiya / N.V. Kuz'mina // Gumanizaciya obrazovaniya. – 1995. – № 1. – S. 41–53.
4. Matyushkin A.M. Konceptiya tvorcheskoj odarennosti / Aleksej Mixajlovich Matyushkin // Voprosy psixologii. – 1982. – № 4. – S. 88–97.
5. Molyako V.A. Problemy psixologii tvorchestva i razrabotka podxoda k izucheniyu odarennosti / Valentin Alekseevich Molyako // Voprosy psixologii. – 1994. – № 5. – S. 86–95.

6. Moljako V.O. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriija, metodyka, rezul'taty doslidzhen' : [monografija] / V.O. Moljako, O.L. Muzyka / [za red. V.O. Moljako, O.L. Muzyky]. – Zhytomyr : Ruta, 2006. – 320 s.
7. Slovar' inostranyx slov / [pod red. P.F. Petrova]. – [15-e izd., ispr.]. – M. : Rus. yaz., 1988. – 608 s.

N.I.Antiukhova. The facilitation of the development of a creative potential of a future teacher of foreign languages. The article describes and characterizes the directions of scientific researches in Psychology of Creativity in general and Psychology of a creative potential of the person in particular. The actuality of studying the problem of a creative potential of future specialists was justified. A cognitive potential, a moral one, the ethical potential, a communicative one, the aesthetic potential and a creative one of a person were characterized. The components in a structure of a person, which correspond to those indicated potentials, were described. The components distinguished by V.A.Moliako and N.V.Kuzmina in a model of a creative potential of a person according to a teacher of foreign languages were structured. A social component including into the structure of a creative potential of a teacher of foreign languages was justified. Its substructures were described. It was clarified the meaning of «social creativity» and «communicative competence» in the structure of a creative potential of a teacher of foreign languages.

It is mentioned that we attribute the substructure «social creativity» (it contains the ability to self-actualization, social motivation, communicative competence, communicative (verbal and nonverbal) sensitivity, behavioral sensitivity, social imagination, etc.) to the structure of social component of a creative potential

In the article it was specified the structure of communicative competence of a teacher of foreign languages. It was indicated that communicative competence consists of linguistic, sociolinguistic, strategic, social and psychological competencies.

To the structure of a creative potential of a future teacher of foreign languages we include «personal component», which contains the following substructures: 1) individual qualities; 2) the structures of skills.

It had been modeling a psychological-pedagogical technology of the development of a creative potential of future teacher of foreign languages. It was shown that proposed technology involves the following stages: a motivational and purpose-formulated stage, the organizational stage, a content-activity one and a diagnostic stage.

Key words: creativity, a creative potential, the structure of the personality, a social component, social creativity, communicative competence.

Received February 07, 2015

Revised February 12, 2015

Accepted March 11, 2015

Т.В.Артемьева
artetanya@yandex.ru
Т.В.Дуткевич
tetvik77@mail.ru

Понимание юмористического контекста детьми младшего школьного возраста

Artemieva T.V. The Junior Pupils' Understanding of Humor Context / T.V. Artemieva, T.V. Dutkevych // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 33–44.

Т.В. Артем'єва, Т.В. Дуткевич. Розуміння гумористичного контексту дітьми молодшого шкільного віку. У статті підкреслюється необхідність вивчення процесу розуміння гумористичних текстів у аспекті його вікових особливостей і динаміки. Показано, що для розуміння комічного тексту необхідним є повне й точне відтворення дитиною у своєму ментальному просторі проблемної ситуації (діючих у ній героїв, зв'язків, відношень між ними, а також їх символічного значення). Комічний контекст задач вимагає від дитини додаткової психічної роботи (відтворення у своєму психічному просторі думок, мотивів і станів учасників текстової ситуації та співвіднесення їх із психічним станом спостерігача). Уявлення дитини у процесі розуміння комічного тексту забарвлені її суб'єктивними переживаннями та є результатом неусвідомленої особистісної трансформації вихідного стимулу – предметного змісту комічного тексту.

З метою вивчення почуття гумору в дітей молодшого шкільного віку використано опитувальник Дж.Гілфорда для батьків і вчителя, субтест «Послідовні картинки» методики Векслера (дитячий варіант). З'ясовано, що розуміння комічного контексту становить для мислення дітей значну складність, що пов'язана з їх умінням діяти не стільки на основі логіки, скільки з урахуванням діалектики (відношень протилежності, суперечності).

Розуміння комічного змісту передбачає когнітивні та емоційні аспекти і є можливим лише за умов певної емоційної зрілості молодшого школяра, його здатності розуміти емоційні стани свої та інших людей. Молодші школярі з високим рівнем розуміння гумору стабільно користуються гумором як у сімейному оточенні у спілкуванні з батьками, братами і сестрами, так і в навчальному процесі у взаєминах із ровесниками.

T.V. Artemieva – the scientific contribution of the co-author is 75%,

T.V. Dutkevych – the scientific contribution of the co-author is 25%.

Ключові слова: гумор, молодший школяр, розуміння, комічний текст, суперечність, емоції, мислення.

Т.В. Артемьева, Т.В. Дуткевич. Понимание юмористического контекста детьми младшего школьного возраста. В статье подчёркивается необходимость изучения процесса понимания текстов, содержащих юмор. Показано, что для понимания комического текста необходимо полное и точное воспроизведение ребёнком в своём ментальном пространстве проблемной ситуации (действующих в ней героев, связей и отношений между ними, а также их символического значения). Комический контекст задач требует от ребёнка дополнительной психической работы (воссоздания в своём психическом пространстве мыслей, мотивов и состояний участников текстовой ситуации и соотнесения их с психическим состоянием наблюдателя). Представления ребёнка в процессе понимания комического текста окрашены субъективными переживаниями и являются результатом неосознанной личностной трансформации исходно полученного стимула – предметного содержания комического текста.

Для изучения чувства юмора у младших школьников был использован опросник Дж.Гилфорда для родителей и учителя, субтест «Последовательные картинки» методики Векслера (детский вариант). Выявлено, что понимание комического контекста представляет для мышления детей значительную трудность, связанную с их умением действовать не столько логически, сколько диалектически (оперировать отношениями противоположности, противоречия).

Понимание юмористического содержания включает в себя когнитивные и эмоциональные аспекты и становится возможным только при условии эмоциональной развитости реципиента, его способности понимать свои собственные эмоции и эмоции других людей. Дети младшего школьного возраста, обладающие высоким уровнем понимания юмора, стабильно пользуются юмором как в домашней обстановке с родителями, братьями, сёстрами, так и в учебном процессе и в отношениях со сверстниками.

Ключевые слова: юмор, младший школьник, комический текст, понимание, противоречие, эмоции, мышление.

Постановка проблемы. Актуальность предпринятого исследования определяется тем, что современное общество предъявляет высокие требования к умственному, интеллектуальному развитию детей. Современные образовательные технологии в первую очередь направлены на развитие мышления детей школьного возраста (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, развивающее обучение Л.В.Занкова). Изучение данного феномена актуально как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Анализ исследований проблемы. Исследования интеллектуального развития детей проводятся на различном мате-

риале: интеллектуальные задачи, метафоры, головоломки. Понимание юмористического оттенка неразрывно связано с умением обнаруживать противоречия, замечать противоположность положительных и отрицательных черт в окружающей действительности [2,3,8,9].

Изучением природы юмора занимались такие исследователи, как М.Аргайл, А.Бергсон, Т.В.Иванова, А.Н.Лук, Р.Мартин [12], Ю.Тамберг. Данные исследователи считают, что необходимо развивать у ребёнка понимание юмора, учить его создавать смешные, нестандартные высказывания.

Целью статьи выступает представление результатов эмпирически установленных особенностей понимания юмористического контекста детьми младшего школьного возраста.

Основные результаты. Понимание как результат мыслительной деятельности человека или животного традиционно изучается на материале решения испытуемыми различных задач, лишь немногие из которых могут встретиться в реальной жизни. Поэтому стимульный материал должен представлять собой, с одной стороны, задачу, для решения которой необходима актуализация мыслительных процессов, а с другой – должен напрямую затрагивать и эмоционально-волевую сферу испытуемого, и кроме того, должен быть приближен к задачам, с которыми большинство людей имеют дело в своей повседневной жизненной практике.

Юмористическое содержание задачи всегда является дополнительной трудностью в понимании теста. Чтобы выполнить тестовое задание, испытуемый должен осознать наличие юмористического компонента ситуации и учесть его при реконструкции смысла. Это требует дополнительной психической работы (воссоздания в своем психическом пространстве мыслей, мотивов и состояний участников тестовой ситуации и соотнесения их с психическим состоянием наблюдателя). Часто необходимость совершения таких операций оказывается ощутимым препятствием на пути понимания смысла [7].

Когнитивные действия, которые необходимо совершить для того, чтобы понять шутку, своим алгоритмом напоминают мыслительную работу, осуществляемую человеком при последовательном «считывании» информации с сюжетного изображения. Задачи с комическим содержанием представляют для интеллекта особую сложность, поэтому умение их решать считается в практической психологии «верхушкой» когнитивных способностей, определяется в большей степени тем, насколько у ребёнка развиты диалектические действия [1,5, 10].

Специфичность комических текстов (ироничных высказываний, смешных фотографий, картинок) заключается в наличии дублированного содержания. Эта дублированность выражается в пересечении двух (или более) координатных систем или контекстов, в рамках которых должно функционировать мышление. Одна из таких систем основывается на традиционной или наиболее ожидаемой интерпретации представленной в шутке сюжетной коллизии – для её понимания не требуется совершения специальной мыслительной работы. Эту работу подменяют знакомые испытуемому поведенческие паттерны участников ситуации, культурные нормы и правила повседневной жизни. Другой план понимания менее очевиден и не имеет прямой семантической близости с первым контекстом. Его актуализация в ментальном пространстве испытуемого представляет собой результат творческого преобразования исходных условий, их мысленного переструктурирования и перекомпоновки, основанных на сборе специальных «подсказок», намеренно встроенных автором шутки в ее когнитивную структуру. В качестве таких подсказок могут выступать ключевые слова или фразы, имеющие множественные значения (например, фразеологизмы или омонимы) и попадающие за счёт своей многозначности в оба пересекающихся контекста. Находясь одновременно в двух прямо не связанных по смыслу координатных пространствах, эти ключевые слова играют роль своеобразного семантического «мостика» между ними. Осознав оба значения слова или выражения, реципиент получает возможность «перейти» из первого, очевидного, плана понимания во второй, подлежащий ему и менее очевидный. Полное понимание смысла комического текста осуществляется за счёт удержания в ментальном поле обеих координатных систем с акцентом на точке, в которой они пересекаются, а также за счёт свободного мысленного перемещения между этими системами и внутри них. Помимо этого необходимо осуществить адекватный перевод словесного языка, на котором предъявлена шутка или другой комический текст, на язык вторичных образов [7].

По мнению М. А. Холодной, ментальное пространство актуализируется в процессе понимания текста и решения задач и участвует в создании контекста психической деятельности как естественной среды работы мысли. Теоретический конструкт ментального пространства тесно связан с понятием ментальной репрезентации – «актуального умственного образа того или иного конкретного события». Ментальные репрезентации присутствуют даже на относительно простом уровне перцептивной деятель-

ности, определяя полноту считывания информации с объекта, присутствующего «здесь и сейчас». Для успешного решения мыслительной задачи, которую представляет собой комический текст, необходимо как можно более полное и точное воспроизведение испытуемым в своем ментальном пространстве проблемной ситуации: действующих в ней героев, связей и отношений между ними, а также их символического значения. Исходно эта проблемная ситуация представлена в словесном виде, а реципиент должен представить ее в форме субъективных ментальных репрезентаций. Именно от полноты и качества перевода исходного содержания на внутриспсихический язык пространственных структур будут зависеть успешность мысленного оперирования ими и полнота понимания смысла комического текста. Чем точнее будет соответствие субъективно порождённых образов исходному словесному содержанию, тем более полным и качественным будет понимание [6].

На процесс понимания комического контекста оказывает влияние не только сформированность интеллектуальных операций воспринимающего шутку человека, но и личностная организация испытуемого: его эмоциональная сфера, преобладающая мотивация, система ценностных ориентаций, жизненный опыт. Возникающие в процессе разворачивания ментального пространства образы представлений всегда окрашены субъективными переживаниями и часто являются результатом неосознанной личностной трансформации исходно полученного стимула, в данном случае – предметного содержания комического текста. Такая неосознанная трансформация, сопровождаемая добавлением лично значимого материала, не относящегося к содержанию шутки, определяется как субъективная проекция. Она привносится реципиентом в объективно присутствующую стимульную информацию и почти всегда искажает её смысл [7].

Таким образом, юмор включает в себя не только когнитивные, но ещё и эмоциональные аспекты. Рациональные процессы, такие как принятие решений, невозможны без некоторой эмоциональной информации. Юмористическое несоответствие может рассматриваться как игра с идеями, где слова и понятия используются неожиданными, необычными и нелепыми способами, активизируя схемы, с которыми они обычно не связаны. Юмористическая когнитивная игра вызывает положительную эмоцию радости, указывает на то, что такое когнитивное поведение выполняет адаптивную функцию и тем самым способствует гибкому мышлению, кре-

ативности и решению задач. Положительные эмоциональные состояния сами по себе стимулируют творческое мышление и решение задач [11, 12].

Для того чтобы найти в объекте нечто смешное, необходимо временно разотождествиться с ним, посмотреть на него со стороны – так, чтобы в фокус внимания попали даже те его свойства, которые до этого существовали, но оставались незамеченными. Открывая их заново, субъект получает новую информацию и, как следствие, потенциальный набор новых смыслов, которые обеспечиваются возникновением сети связей между новой (выявленной за счет субъективного отстранения от ситуации) информацией и ранее имевшимися сведениями. Эту функцию комического часто называют креативной, поскольку она обеспечивает «создание значений, альтернативных имеющимся, через возникновение нового смысла.

Таким образом, анализ литературы позволяет утверждать, что комический текст является задачей особого типа, которая предъявляет требования одновременно и к интеллекту, и к личности и задействует все психические ресурсы человека. Процесс понимания шутки начинается с последовательного анализа реципиентом её когнитивной структуры.

Для того, чтобы выявить особенности понимания текстов с комическим содержанием, было предпринято исследование, в котором участвовали ученики 1 класса и их родители.

Для изучения чувства юмора у детей был использован опросник для родителей Дж. Гилфорда. Родители на основе собственных наблюдений за детьми отвечали на предложенные вопросы. При проведении опросника родителям были заданы подобные вопросы: «Любит ли рисовать воображаемые предметы?», «Сочиняет ли рассказы или стихи юмористического характера?». Родителям было предложено привести примеры при ответах на вопросы, тех случаев, когда их дети проявляли чувство юмора. Некоторые родители отмечают, что в семье, где 2 ребёнка, у детей появляются темы, над которыми они смеются вместе, и юмор ситуации понятен только им двоим. Также родители отмечают и то, что в основном дети рисуют шаржи и карикатуры на своих сестёр, братьев. В качестве проявления чувства юмора у своих детей, родители приводили следующие случаи:

- Сергей, ну какой ты беспомощный!
 - Я не беспомощный, я – спомощный!
- или:

– Настя, я тебя накажу, если ты не успокоишься, и не будешь слушаться!

– Тебе нравится что ли, когда дети плачут?

Большинство родителей отмечали, что их дети сочиняют или сочиняли рассказы юмористической окраски, и любят рассматривать комиксы в газетах и журналах. Большинство родителей (около 90%) оценили уровень развития чувства юмора у своих детей, как средний.

Классному руководителю тоже была представлена возможность оценить чувство юмора у детей, с целью проверки как дети используют возможность применять юмор в учебном процессе. Учителю было предложено ответить на опросник Дж. Гилфорда, но по отношению ко всему классу. Учителю были заданы такие вопросы, как «Сочиняют / сочинял ли кто-нибудь из детей рассказы или стихи юмористического характера? Изобретал ли кто-нибудь из детей новое смешное слово на уроках? Любят ли дети рассматривать юмористические книжные иллюстрации?»

С целью выявления особенностей понимания юмористического компонента интеллектуальных задач детьми был использован субтест методики Векслера (детский вариант) – «Последовательные картинки», который направлен на выявление антиципации мышления испытуемого и умения планировать социальные действия [5]. Субтест требует тонкого понимания причинно-следственных связей в межличностных ситуациях, житейского опыта и чувства юмора. Данная методика была использована с целью выявления понимания «юмор» у детей. Испытуемым в порядке возрастания сложности предлагались 7 серий картинок и 4 тренировочные серии. Картинки каждой серии объединены общим сюжетом. Задача испытуемого – правильно разложить предъявленные в перепутанном порядке картинки, то есть выстроить такую последовательность, чтобы по ней можно было воспроизвести нарисованную художником историю. Правильность выполнения задания оценивается по двум критериям: наличию верной последовательности карточек и адекватной ее интерпретации. Необходимо отметить, что каждая серия имеет трудности, которые необходимо преодолеть испытуемому, чтобы правильно воспроизвести правильную последовательность предложенных картинок и правильно воспроизвести сюжет. Как отмечает О.В.Щербакова, одним из наиболее трудных препятствий является юмористическая окраска сюжета: без ее понимания невозможно восстановить логику изображенных на рисунках событий. Тренировочные

серии картинок не содержат в себе юмористической составляющей. Основная задача испытуемых при их рассмотрении распознать встроены в структуру картинок указатели на течение времени и воссоздать внешнюю логику действия рисованных персонажей. Более сложные серии картинок содержат в себе юмористический компонент. Для того чтобы создать верную интерпретацию нарисованным ситуациям, испытуемым необходимо осознать юмористический подтекст рисунка и понять, как он преобразует смысл всей истории. Без понимания юмористического компонента испытуемые могут логически выстроить правильную последовательность, но они будут неспособны дать правильную интерпретацию нарисованных событий. Для правильной интерпретации юмористической составляющей испытуемым необходимо восстановить мысли и мотивы всех участников ситуации, отойти от внешних событий. Поэтому, в данном субтесте авторами используется формально-логический прием конструирования юмористических ситуаций: нарушение ожиданий героев нарисованной истории и испытуемого. Но нарушение ожиданий должно оставаться в рамках исходно заданного смыслового поля. То есть, у имеющейся изначально ситуации появляются новые свойства, которые образуют новую смысловую интерпретацию ситуации и, тем самым, влекут за собой новый, неожиданный вариант её развития [8].

При проведении данного теста фиксировались комментарии, несущие юмористическую окраску, которые произносили дети и моменты, которые вызывали смех у детей. Наибольший интерес у детей вызвали серии «Собака», «Вор», «Садовник», «Соня» и «Дождь». Например, у испытуемой Камышевой В. (8 л.) смех вызвала серия «Собака». Как только девочка выстроила сюжет из картинок, она посмеялась и сказала: «тетя с дядей так и остались без еды». По серии картинок «Соня», испытуемый Артемьев Р. (8 л.) высказал: «Это прям как мой старший брат, его тоже мама долго по утрам будит». Испытуемый Силеров А. (8л.) серию «Вор» прокомментировал: «Вор-неудачник». «Серия Дождь» тоже вызвала смех у детей, они комментировали картинку такими фразами как «Так и надо» и «Его можно выжимать». Из комментариев к серии «Садовник» можно выделить следующий: «Зря ему сказали копать». Необходимо отметить, что комментариев к картинкам было не много, обычно отмечалась реакция детей: смех или ухмылка. Тест дети выполняли довольно быстро, долго не раздумывая, за исключением нескольких случаев (Иванова А., Сорокина Е.). Можно отметить испытуемого Силеро-

ва А., так как он выполнил тест быстрее и качественнее всех, при этом проявляя чувство юмора в комментариях к картинкам субтеста, отмечая смешное изображение предметов.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых средний уровень понимания – 68%; всего лишь у 26% детей высокий уровень понимания, и у 6% – низкий. Данные результаты показывают, что для детей введение юмористического контента в содержание задачи усложняет решение задачи. Такие задания требуют у них большего времени для их решения. Решая задачу и действуя логически, мышление не встречает преград. Но когда логика событий нарушается или резко меняется, у детей возникают затруднения в воспроизведении последовательности событий. Можно сделать вывод о том, что у детей слабо развито умение взглянуть на ситуацию с другой стороны, они обучены действовать логически, а не диалектически.

Выводы и перспективы. Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

1. Тексты с комическим содержанием усложняют понимание задач. Комический контекст задач требует от младшего школьника совершения дополнительной психической работы, а именно: воссоздания в своем психическом пространстве мыслей, мотивов и состояний участников тестовой ситуации и соотнесения их с психическим состоянием наблюдателя.

2. Понимание юмористического содержания включает в себя не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты. Понимание смыслового содержания комического материала становится возможным только при условии эмоциональной развитости реципиента, его способности понимать свои собственные эмоции и эмоции других людей.

3. Выявлено, что дети младшего школьного возраста, обладающие высоким уровнем понимания юмора, стабильно пользуются юмором как в домашней обстановке с родителями, братьями, сестрами, так и в учебном процессе и в отношениях со сверстниками.

Список использованных источников

1. Артемьева Т.В. Понимание юмора и диалектические действия – исследование взаимосвязи / Т.В. Артемьева, А.О. Ильина // Журнал «Образование и саморазвитие». – Казань : «Центр инновационных технологий». – 2012. – № 5 (33). – С.114–117.

2. Артемьева Т.В. Корреляционные исследования юмора и Я-концепции студентов / Т.В. Артемьева // Проблемы современной психологии : сб. науч. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 23–24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.17-29.
3. Ахметзянова А.И. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей / А.И. Ахметзянова // Проблемы современной психологии : сб. науч. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.32-44.
4. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста : Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04 / А.И. Ахметзянова. – Казань, 2004. – 20 с.
5. Bayanova L.F. (2013) Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology // *Psychology in Russia: State of the Art* (1). – PP. 35-42.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд., перераб. / М. А. Холодная. – СПб: «Питер», 2004. – 384 с.
7. Щербакова О.В. Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д.Векслера) / О.В. Щербакова, М.В. Осорина // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12.* – 2009. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 108 – 115.
8. Artemyeva T.V. Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students // *Middle East Journal of Scientific Research.* 16 (3). – 2013. – PP. 348–351.
9. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // *World Applied Sciences Journal.* 27(6). – 2013. – PP. 738-741.
10. Artemyeva T.V. Study of understanding of contradictions of comic content by grade school students // *American Journal of Sciences.* 11(9). – 2014. – PP. 1671-1675.
11. Dutkevich T.V. Rozwój dialogiczności myślenia dziecka jak doskonalenia zdolności do stawiania pytań / T.V. Dutkevich//

Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu : monografia / pod redakcja D.Jankowskiej. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011. – S. 226-233.

12. Martin R.A. Sense of humor. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association. – 2003. – PP. 313-326.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Artem'eva T.V. Ponimanie jumora i dialekticheskie dejstvija – issledovanie vzaimosvjazi / T.V. Artem'eva, A.O. Il'ina // Zhurnal «Obrazovanie i samorazvitie», Kazan' : «Centr innovacionnyh tehnologij». – 2012. – № 5 (33). – S.114–117.
2. Artem'eva T.V. Korreljacionnye issledovanija jumora i Ja-koncepcii studentov / T.V. Artem'eva // Problemi suchasnoj psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23–24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.17-29.
3. Ahmetzjanova A.I. Issledovanie verbal'nogo intellekta v strukture gotovnosti k shkol'nomu obucheniju slabovidjashhih detej / A.I. Ahmetzjanova // Problemi suchasnoj psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.32-44.
4. Ahmetzjanova A.I. Osobennosti anticipacionnoj dejatel'nosti pri obshhem nedorazvitii rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: (Avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13, 19.00.04). – Kazan', 2004 – 20 s.
5. Bayanova L.F. (2013) *Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology* // *Psychology in Russia: State of the Art* (1). – PP. 35-42.
6. Holodnaja M. A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma*. – 2-e izd., pererab. / M. A. Holodnaja – SPb: «Piter», 2004. – 384 s.
7. Shherbakova O.V. Jumoristicheskij komponent kak faktor povyshenija slozhnosti intellektual'nyh zadach (na primere testa D.Vekslera) / O.V. Shherbakova, M.V. Osorina // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12*. – 2009. – Vyp. 1. Ch. 1. – S. 108 – 115.

T.V. Artemieva, T.V. Dutkevych. The Junior Pupils' Understanding of Humor Context. The article underlines the necessity of studying of the process of the understanding of humor texts regarding the age and dynamics peculiarities. It was showed that understanding of comic text depends on the full and exact child's recreating of problem situation at her/him mental space. This problem situation includes the acting persons, the connections between them, the symbolic meanings of these connections. The comic context of tasks demands the additional children's work such as recreating in their psyche space the text participants' thoughts, motives, emotional states. The child is an observer of the situation and can understand it when compares it with own psyche units. The imaginations, which appear at child's psyche space during the understanding of comic text are colored with her/him inner feelings and are the result of unconscious personality's transformation of initial stimuli i.e. objective content of comic text.

The studying of the sense of humor was conducted among children at age of junior pupil. It was used such methods as G.Guilford questionnaire for parents and teachers, substest «The sequential pictures» from the Vek-sler's test (child version). It was set that understanding of comic text makes the mental complexity which is connected with child's ability to act not only logically but also dialectically i.e. to operate with contradistinctions.

The understanding of humor texts presupposes the cognitive and emotional aspects and is possible when child has the emotion maturity, the ability to understand the emotional states. The children at age of junior pupil with high level of the understanding of humor texts constantly use humor during family communication with parents, sisters and brothers, during educational process with classmates.

The future studying is connected with forming the ability of the understanding of humor texts at junior pupils, with ensuring the condition of this forming during educational process in school.

Key words: humor, junior pupil, understanding, comic text, contradiction, emotion, thinking.

Received February 08, 2015

Revised February 17, 2015

Accepted March 11, 2015

Вариативные формы дошкольного образования в инклюзивном пространстве

Akhmetzianova A.I. Divergent forms of preschool education in an inclusive space / A.I. Akhmetzianova // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 45–54.

А.И. Ахметзянова. Вариативні форми дошкільної освіти в інклюзивному просторі. Реалізація доступності дошкільної освіти для всіх категорій громадян вирішується за наступними напрямками: доступність дошкільної освіти; розвиток варіативних форм дошкільної освіти; розвиток інклюзивної, інтегративної й спеціальної дошкільної освіти; забезпечення доступності освіти та визначення освітніх маршрутів для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами; психолого-педагогічна підтримка сім'ї – надання допомоги батькам, які виховують дітей у сім'ї. Загальною ідеологією інклюзивної освіти є толерантність й повага до відмінностей. Тому одним з головних напрямів розвитку інклюзивної освіти є формування толерантного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями в розвитку. Вариативність в організації процесів навчання і виховання передбачає наявність варіативного розвивального середовища: необхідних дидактичних посібників, засобів навчання, безбар'єрного середовища, а також варіативної методичної бази навчання та виховання.

Особлива увага надається тим дітям, які не відвідують дитячі освітні установи. У зв'язку з цим виникла необхідність в організації варіативних форм дошкільної освіти. Для дітей із важкими і комбінованими порушеннями «Спеціальний федеральний державний стандарт загальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я» передбачає індивідуальний «нецензовий» варіант отримання освіти. Він переважно визначається індивідуальними можливостями дитини і здійснюється за індивідуальною освітньою програмою, яка максимально заглиблюється у сферу розвитку знань, умінь, навичок, які необхідні дитині в повсякденному житті.

Ключові слова: доступна освіта, діти з обмеженими можливостями здоров'я, варіативні форми дошкільної освіти.

А.И. Ахметзянова. Вариативные формы дошкольного образования в инклюзивном пространстве. Реализация доступности дошкольного образования для всех категорий граждан решается в рамках следующих направлений: доступность дошкольного образования; развитие

вариативних форм дошкільного образования; развитие инклюзивного, интегративного и специального дошкольного образования: обеспечение доступности образования и определение образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическая поддержка семьи. Одним из главных направлений развития инклюзивного образования является формирование толерантного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями в развитии. Вариативность в организации процессов обучения и воспитания предполагает наличие вариативной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, а также вариативной методической базы обучения и воспитания.

Особое внимание уделяется тем детям, которые не посещают ДОО. В связи с этим возникла необходимость в организации вариативных форм дошкольного образования. Для детей с тяжёлыми и сочетанными нарушениями «Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья» предусматривает индивидуальный «неценовый» вариант получения образования. Он в наибольшей степени определяется индивидуальными возможностями ребёнка и осуществляется по индивидуальной образовательной программе, которая максимально углубляется в область развития знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в повседневной жизни.

Ключевые слова: доступное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, вариативные формы дошкольного образования.

Постановка проблемы. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования Российской Федерации, целью образовательной политики государства является доступность дошкольного образования для всех категорий граждан независимо от социального и имущественного статуса и состояния здоровья. Реализация поставленной цели решается в рамках следующих приоритетных направлений: доступность дошкольного образования; развитие вариативных форм дошкольного образования; развитие инклюзивного, интегративного и специального дошкольного образования: обеспечение доступности образования и определение образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическая поддержка семьи; оказание помощи родителям, воспитывающим детей в семье [3].

Необходимость развития интеграционных тенденций в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. Однако проблемными вопросами и стратегическими линиями реализации идеи инклюзивного образования, как нового этапа развития интеграционных процессов, являются:

- обновление государственного образовательного стандарта, содержания программного материала и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по отдельным учебным дисциплинам;
- психолого-педагогические основы интенсификации социального развития учащихся с психофизическими нарушениями, включая формирование жизненной компетенции;
- организационные формы коррекционно-развивающей работы и трудового обучения в условиях совместного обучения.

Инклюзивное образование в настоящее время является важным шагом в развитии образования не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и всей образовательной системы и является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия.

Анализ исследований проблемы. Инклюзия – это развитие опыта сосуществования детей с разными возможностями в едином социальном пространстве; возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, трудового коллектива; органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических отклонений развития.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному образовательному маршруту.

Инклюзивное образование, в первую очередь, строится на принципе нормализации, который предполагает, что жизнь людей определяется совсем не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь. В основе социальной модели лежит концепция равных прав и возможностей для всех членов общества и концепция нормализации жизни человека с функциональными нарушениями.

Инклюзивное образование опирается также на принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников, что предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Общей идеологией инклюзивного образования является толерантность и уважение к различиям, поэтому одним из главных направлений развития инклюзивного образования является формирование толерантного отношения общества к лицам с ограниченными возможностями в развитии.

Важно объединение усилий государственных учреждений, родителей, специалистов, средств массовой информации, благотворительных организаций, коммерческих структур и других неправительственных организаций с целью формирования у населения *инклюзивного сознания*. Главное здесь – установление партнёрского взаимодействия с семьей: усилия дефектологов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнёрские отношения с родителями или близкими ребёнка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребёнка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку семьи. Медицинские, социальные и образовательные организации должны обеспечивать родителей и иных законных представителей полной информацией о различных путях медицинской и психолого-педагогической реабилитации. Родителей и иных законных представителей необходимо включать в абилитационный процесс, привлекать их к составлению индивидуальной программы развития ребёнка, предоставлять возможность присутствовать на специальных занятиях у специалистов и на общеобразовательных занятиях.

Реализация принципа стимуляции самостоятельной активности ребёнка решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребёнке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется *«выученная беспомощность»*, фе-

номен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с особенностями психофизического развития. Они могут ждать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При инклюзии учитывается разнообразие пособий, учеников, учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности.

Реализация индивидуального подхода предполагает учёт запросов и потребностей детей с различным темпом психофизического развития; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учётом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребёнка, в том числе соблюдение прав на образование детей с нормативным темпом развития. Индивидуальные программы развития ребенка строятся на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии и тактики развития конкретного ребёнка, необходимо не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но и создавать возможности реализовывать самому ребёнку свою индивидуальность [6].

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс – это не просто растворение детей с особыми образовательными потребностями в среде здоровых сверстников, это дифференциация и соединение. Тактика сочетания общего и различного обеспечивает многофактную структуру коммуникации внутри социальной среды учреждения образования.

Вариативность образования – один из основополагающих принципов и направлений развития современной системы образования в России. Одним из приоритетов социальной политики в области дошкольного образования в России является расширение доступности качественного дошкольного образования. Важным шагом в обеспечении этого приоритета является наибольший охват детей дошкольным образованием. Существующая сеть дошкольных образовательных учреждений не удовлетворяет в полной мере растущие запросы населения в услугах дошкольного образования [1].

Целью статьи выступает теоретико-методологическое обоснование вариативных форм дошкольного образования в инклюзивном пространстве.

Основные результаты. Вариативность в организации процессов обучения и воспитания предполагает наличие вариатив-

ной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, а также вариативной методической базы обучения и воспитания, используя которую педагог может применять в своей работе разнообразные методы и средства, как из общей, так и специальной педагогики. Предусматривается реабилитация средствами дополнительного образования, комбинированные модели и т.д.

Особое внимание уделяется тем детям, которые не посещают ДООУ, так как в настоящее время существует явный дефицит мест в дошкольных образовательных учреждениях, и это направление приобретает особую актуальность. В связи с этим возникла необходимость в организации вариативных форм дошкольного образования, которые наравне с традиционными дошкольными учреждениями могли бы оказывать помощь семье в воспитании ребёнка и подготовки его к обучению в школе. Для детей с тяжёлыми и сочетанными нарушениями «Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает индивидуальный «неценовый» вариант получения образования. Он в наибольшей степени определяется индивидуальными возможностями ребёнка, и осуществляется по индивидуальной образовательной программе, которая максимально углубляется в область развития знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в повседневной жизни [4].

Организация инклюзивного дошкольного учреждения должна учитывать разнообразные условия, которые во многом зависят от комплектации детского сада, поэтому должна быть гибкой и вариативной, включать в качестве структурных подразделений различные образовательные формы. Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения и воспитания для детей с разными стартовыми возможностями. В зависимости от условий детский сад выбирает структурные подразделения, которые будут им соответствовать.

На сегодняшний день для инклюзивного образования существуют следующие стартовые условия:

- Детские сады компенсирующего вида – дети одной категории, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда.
- Детские сады комбинированного вида – дети разных категорий и дети возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда.
- Детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт) – дети

- разных категорий, специалисты, предметно-развивающая среда.
- Массовые детские сады с группами кратковременного пребывания («Особый ребёнок») – дети разных категорий и специалисты.
 - Массовые детские сады, в которых создаются инклюзивные группы – специалисты согласно штатному расписанию общеобразовательного ДОУ. Пока что нет юридических документов, регламентирующих деятельность инклюзивных групп, в том числе и наличия специалистов в штатном расписании.

Вариативные формы дошкольного образования – это структурные подразделения государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования. Вариативные формы дошкольного образования создаются с целью увеличения охвата детей дошкольным образованием и создания равных стартовых возможностей при поступлении детей в школу. Вариативные формы дошкольного образования предусматривают разный режим пребывания детей, как развивающихся в соответствии с возрастными нормативами, так и с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

К вариативным формам дошкольного образования относятся следующие: служба ранней помощи; группа кратковременного пребывания; центр игровой поддержки ребёнка; консультативный пункт; лекотека; семейный детский сад.

Открытие в детском саду новых форм дошкольного образования производится в соответствии с Положениями об организации деятельности Лекотек, Службы ранней помощи, Консультативного пункта, групп развития (кратковременного пребывания) «Особый ребенок», а также рекомендательных писем, сборников методических рекомендаций [4, 5]. Структурные подразделения позволяют дошкольному учреждению варьировать образовательные формы, предоставляя родителям с детьми выбор, соответствующих запросам и показаниям образовательных услуг. Состав структурных подразделений в дошкольном учреждении может быть разным, детский сад может выбрать те формы, которые для него больше подходят. Новые образовательные формы, созданные в детском саду в той или иной комбинации, позволяют привлекать в дошкольное учреждение специалистов и предоставляют вариативные условия в зависимости от потребностей детей и запросов родителей.

Выводы и перспективы. Таким образом, можно говорить о том, что для успешной реализации инклюзивной практики в дошкольных учреждениях и эффективной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, необходимо, организовать следующие условия: наличие в детском саду вариативных форм дошкольного образования; психологическая готовность руководителя и педагогов детского сада, родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и детей, развитие которых соответствует возрастным нормативам; а также для управления инклюзивными процессами наличие координатора по инклюзии.

В заключении важно подчеркнуть, что нет необходимости стремиться буквально все учреждения образования превратить в инклюзивные, достаточно иметь надёжные опорные школы. Кроме того, внедрение вариативных моделей дошкольного образования для детей с особыми образовательными потребностями в целом может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного пространства.

Статья подготовлена в рамках грантового конкурса для преподавателей магистратуры Благотворительного фонда им. В. Потанина. Заявка № ГК140001164.

Список использованных источников

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.
2. Артемьева Т.В. Психологическое сопровождение студентов в инклюзивном пространстве вуза / Т.В. Артемьева // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 21–22 ноября 2014г. / отв.ред. М.В.Овчинников. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. – С.161–164.
3. Ахметзянова А.И. Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете / А.И. Ахметзянова // Международный диалог: Инклюзия через всю жизнь. Материалы международного образовательного форума. 28-29 ноября, 2013. – М.: Вузовская книга. – С.9–13.
4. Ахметзянова А.И. Подготовка педагогических кадров для реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском феде-

- ральном университете / А.И. Ахметзянова // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции, г. Якутск, июнь 2014 г. / [отв. ред. Е. И. Михайлова, д.п.н. ; редкол.: М.П.Федоров, к.п.н. и др.]. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – С.227–231.
5. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете / А.И. Ахметзянова // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 208–212.
 6. Твардовская А.А. К вопросу о развитии инклюзивного образования в Республике Татарстан / А.А. Твардовская // Сб. материалов Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь» (28–29 ноября 2013г.). – М.: Вузовская книга, 2013. – С.200–203.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Alehina S.V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii / S.V. Alehina, M.A. Alekseeva, E.L. Agafonova // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1.
2. Artem'eva T.V. Psihologičeskoe soprovozhdenie studentov v inkljuzivnom prostranstve vuza / T.V. Artem'eva // Inkljuzivnoe professional'noe obrazovanie: materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii, Cheljabinsk, 21–22 nojabrja 2014g. / otv.red. M.V.Ovchinnikov. – Cheljabinsk: Izd-vo Cheljab. gos. un-ta, 2015. – S.161–164.
3. Ahmetzjanova A.I. Professional'naja podgotovka pedagogov obshhego obrazovanija i specialistov soprovozhdenija dlja inkljuzivnogo obrazovanija v Kazanskom federal'nom universitete / A.I. Ahmetzjanova // Mezhdunarodnyj dialog: Inkljuzija cherez vsju zhizn'. Materialy mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma. 28–29 nojabrja, 2013. – M.: Vuzovskaja kniga. – S.9–13.
4. Ahmetzjanova A.I. Podgotovka pedagogičeskikh kadrov dlja realizacii inkljuzivnogo obrazovanija invalidov i lic s ogranichennymi vozmožnostjami zdorov'ja v Kazanskom federal'nom universitete / A.I. Ahmetzjanova // Inkljuzivnoe obrazovanie – dostupnoe obrazovanie – bezbar'ernaja sreda: materialy vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, g. Jakutsk, ijun' 2014 g. / [otv. red. E. I. Mihajlova, d.p.n. ; redkol.: M.P.Fedorov, k.p.n. i dr.]. – Jakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2014. – S.227–231.

5. Ahmetzjanova A.I. Organizacija inkluzivnogo obrazovanija lic s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja v Kazanskom federal'nom universitete / A.I. Ahmetzjanova // Obrazovanie i samorazvitie. – 2014. – № 2 (40). – S. 208–212.
6. Tvardovskaja A.A. K voprosu o razvitii inkluzivnogo obrazovanija v Respublike Tatarstan / A.A. Tvardovskaja // Sb. materialov Mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma «Mezhdunarodnyj dialog: inkluzija cherez vsju zhizn'» (28–29 nojabrja 2013g.). – M. : Vuzovskaja kniga, 2013. – S.200–203.

A.I. Akhmetzianova. Divergent forms of preschool education in an inclusive space. The article envisages that the realization of the availability of pre-school education for all citizens regardless of their social or economic status and health is being solved in the following priority areas: availability of preschool education; development of variant forms of preschool education; development of an inclusive, integrative and special pre-school education; ensuring access to the education and the determination of educational routes for children with disabilities and special educational needs; psychological and pedagogical support to the families: assistance to the parents who educate children in the family.

It is showed that the general ideology of inclusive education is tolerance and respect for differences that is why one of the main directions of development of inclusive education is the formation of tolerant attitudes towards people with developmental disabilities.

Variability in the organization of education presumes an existence of divertive developing environment: required teaching aids, learning tools, barrier-free environment, as well as divertive methodological basis of education, and using it a teacher can apply in his work a variety of methods and tools from the general pedagogy as well as from the special one.

It was stressed that particular attention is given to those children who do not attend preschool establishments. In this connection there arose a need for the organization of divertive forms of preschool education, which along with the traditional preschool institutions could assist the family in the upbringing of the child and his preparation for the school.

For the children with severe and combined disorders Special federal state standard of general education of children with disabilities provides an individual «unpropertied» version of getting the education. It is mostly determined by the individual capabilities of the child, and carried out on an individual educational program which deepens into the area of knowledge and skills, which are necessary for the child in everyday life.

Key words: availability of pre-school education, children with disabilities, divergent forms of preschool education.

Received February 09, 2015

Revised February 18, 2015

Accepted March 10, 2015

СИСТЕМА ОРГАНІЗОВАНОГО ВПЛИВУ НА ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ

Bila I.M. The system of organized influence on the creative activities of children / I.M. Bila // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 55–70.

І.М. Біла. Система організованого впливу на творчу діяльність дітей. Стаття присвячена проблемі розвитку творчої діяльності дітей, зокрема творчого конструювання. Розширено знання про дитячу творчість, визначено підхід до аналізу та організації творчої діяльності дітей крізь призму стратегіального підходу.

Творча діяльність, творче конструювання визначено як процес розв'язання творчих задач, який представляє собою адекватну модель процесу творчості. З'ясовано характеристики особистісних і процесуальних регуляторів творчої діяльності. До базових компонентів творчості дітей віднесено процесуально-динамічний аспект (що передбачає аналіз всього процесу творчого пошуку) та індивідуально-регулятивний (який проявляється в суб'єктивних мисленневих тенденціях дітей).

Представлено систему організованого впливу та супроводу творчої діяльності дітей, програму «Дитяча творча конструкторологія», в основі якої – конструкторська діяльність, а також інші найбільш поширені види діяльності дітей: гра, спостереження, експериментування, малювання тощо. Зміст програми представляє собою послідовну серію спеціальних завдань, творчих ігрових вправ (інформаційно-рецептивних, репродуктивних, дослідницьких, евристичних). Структура програми включає теоретико-інформаційний, підготовчо-практичний та творчо-конструкторський блоки, які передбачають актуалізацію, набуття опорних знань дітей про механізми творчих дій, теоретичних відомостей про суть та специфіку стратегій у повсякденному житті; створення передумов розвитку творчих тенденцій у процесі виконання практичних завдань; формування творчих мисленневих дій, розвиток навичок конструкторської діяльності; розв'язання творчих задач, що вимагає самостійного вибору механізмів у різних умовах.

Визначено психолого-педагогічні умови, принципи, що стимулюють дитячу творчість, встановлено найбільш ефективні засоби та форми розвитку пізнавальної активності, дитячої творчості.

Ключові слова: дитяча творчість, творче конструювання, програма, система супроводу, творча задача, дитяча творча конструкторологія, ДеТКа.

И.М. Била. Система организованного воздействия на творческую деятельность детей. Статья посвящена проблеме развития творческой деятельности детей, в том числе творческого конструирования. Расширены знания о детском творчестве, определен подход к анализу и организации творческой деятельности детей сквозь призму стратегического подхода.

Творческая деятельность, творческое конструирование определены как процесс решения творческих задач, который представляет собой адекватную модель процесса творчества. Определены характеристики личностных и процессуальных регуляторов творческой деятельности. К базовым компонентам детского творчества отнесены процессуально-динамический аспект (который предполагает анализ всего процесса творческого поиска) и индивидуально-регулятивный (проявляющийся в субъективных мыслительных тенденциях детей).

Представлена система организованного воздействия и сопровождения творческой деятельности детей, программа «Детская творческая конструкторология», в основе которой – конструкторская деятельность, а также другие наиболее распространенные виды деятельности детей: игра, наблюдения, экспериментирование, рисование и т.п. Содержание программы представляет собой последовательную серию специальных задач, творческих игровых упражнений (информационно-рецептивных, репродуктивных, исследовательских, эвристических). Структура программы включает теоретико-информационный, подготовительно-практический и творчески-конструкторский блоки, предусматривающие приобретение, актуализацию опорных знаний детей о механизмах творческих действий, теоретических сведений о характере и специфике стратегий в повседневной жизни; создание предпосылок развития творческих тенденций в процессе выполнения практических заданий; формирование творческих мыслительных действий, развитие навыков конструкторской деятельности; решение творческих задач, которые требуют самостоятельного выбора механизмов в различных условиях.

Определены психолого-педагогические условия, принципы, стимулирующие детское творчество, установлены наиболее эффективные средства и формы развития познавательной активности, детского творчества.

Ключевые слова: детское творчество, творческое конструирование, программа, система сопровождения, творческая задача, детская творческая конструкторология, ДеТКа.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли новітня техніка і найскладніші технології домінують у виробництві, коли успіх соціально-економічних перетворень у значній мірі залежить від інтенсивності інноваційних процесів, як ніколи раніше стає актуальною потреба у висококваліфікованих спеціалістах з

яскраво вираженими творчими здібностями. Тому сучасна освіта спрямовує свої зусилля на вдосконалення навчання та виховання підростаючого покоління, підготовку його до творчої праці.

Психологи вважають, що одним із найефективніших шляхів організації творчої діяльності є використання у навчальному процесі творчих задач. Цим зумовлена актуальність низки досліджень, спрямованих на вивчення психологічних закономірностей процесу розв'язання творчих задач в умовах технічної та конструкторської діяльності (А. В. Антонов, Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, С. М. Василейський, Т. В. Кудрявцев, Є. О. Мілерян, В. О. Моляко, А. Ф. Єсаулов, І. С. Якіманська та ін.).

Завдання нашого дослідження теж стосується проблеми розвитку творчої діяльності, заохочення пізнавальної активності дітей шляхом використання в навчальному процесі широкого кола творчих задач.

Вклад основного матеріалу дослідження. Принциповою є оптимальність періоду входження в сферу певного рівня творчої діяльності, оволодіння відповідними вміннями у дошкільний період. Згідно з теорією ампліфікації (збагачення) розвитку дитини (О.В. Запорожець) важливу роль у формуванні творчості відіграють специфічні види дитячої діяльності, до яких відносяться й конструювання. Конструювання, на думку Л.О. Парамоновой, має універсальний статус у складі інших дитячих видів діяльності. У конструюванні формується загальна здібність побудови цілісності різного ступеня складності й типу (предметів, моделей, конструкцій та ін.), яка властива найрізноманітнішим видам дитячої діяльності (грі, художній творчості, сприйманню казок тощо), а не тільки конструюванню. Важливо розробити зміст конструювання, визначити форми та методи включення дітей в цю діяльність, які б забезпечили розвиток творчості, озброїли дітей навиками творчого проектування та конструювання.

У більшості досліджень, присвячених дитячій творчості, аналізується тільки результат, а не процес діяльності. Наше ж дослідження творчої діяльності дітей з-поміж інших вирізняється домінантою стратегіального підходу В.О. Моляко, згідно якого процес творчого конструювання на етапі дитинства розглядається як одна з важливих підсистем творчого процесу, що передбачає взаємозв'язок таких основних складових, як особистість того, хто виконує діяльність, продукт та умови, в яких протікає дана діяльність.

У центрі уваги системно-стратегіального підходу – питання про сутність організації та регулювання творчої діяльності з

боку суб'єкта, починаючи із зародження творчих ідей (задумів) та закінчуючи різними формами їх втілення. Відповідно, до базових компонентів творчої діяльності варто віднести процесуально-динамічний та індивідуально-регулятивний аспекти. Процесуально-динамічний виступає як цілісна форма синтезу різних психічних явищ суб'єкта, що охоплює весь пошуковий процес, тому організація творчої діяльності передбачає активізацію усіх етапів розв'язування дошкільниками творчих задач (вивчення умови, пошуку розв'язку, його перевірки).

Індивідуальний аспект творчої діяльності, що стосується її операційного компонента проявляється у суб'єктивних мисленневих тенденціях дітей. Творчість дошкільника передбачає певну вибірковість використання цих мисленневих дій, деяку сукупність розумових і практичних операцій, зумовлених суб'єктивними особливостями, що мають місце при вирішенні задачі. Ці чинники й спрямовують пошуковий процес, залучаючи до нього потреби, знання, попередній досвід, увагу, уяву тощо. Вказані характеристики розумових дій є значимими для розвитку творчого конструювання дошкільників.

Враховуючи сказане нами, розроблена система організованого впливу, супроводу творчості дітей – програма «Дитяча творча конструкторологія», що базується на конкретному вивченні процесу конструювання дітей, його етапів і механізмів. Вона є модифікованим варіантом навчально-тренінгової системи КАРУС та засновується на активізації, розвитку процесу конструкторської творчості дітей, їх основних стратегіальних дій мислення.

Розробляючи розвивальну програму «ДеТКа», ми враховували подібність методів і засобів експериментального дослідження та навчальних програм дошкільця, зокрема програми «Я у світі». І, як наслідок, дана методика, що базується на отриманих результатах вивчення процесу дитячої творчості, програм дошкільних навчальних закладів, є одним із методичних засобів їх забезпечення, оптимальною системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність дошкільника.

В основі програми – конструкторська діяльність, а також інші найбільш поширені види діяльності дошкільника – гра, спостереження, експериментування, зображувальна діяльність, у центрі яких знаходяться живе сприймання, споглядання, практична діяльність, і як результат – формування чуттєвого досвіду дитини, її мисленневих дій – основи, зародку творчої діяльності.

Зміст розробленої нами програми експериментального навчання являє собою послідовну серію спеціальних завдань, твор-

чих ігрових вправ (інформаційно-рецептивні, репродуктивні, дослідницькі, евристичні), що час від часу повторюються. Варіювання, комбінування цих заходів визначається успішністю їх виконання дітьми. Ігрові завдання проводяться під час занять, екскурсій, прогулянок тощо. Вправи, завдання пропонуються дітям у підгрупах (10-12 осіб), 2-3 рази на тиждень, упродовж 2-х місяців.

Щодо структури розвивальної програми, то вона включає наступні етапи: 1) актуалізація, набуття опорних знань дітей про механізми творчих дій, теоретичні відомості про суть та специфіку стратегій у повсякденному житті; 2) створення передумов розвитку стратегіальних тенденцій у процесі виконання практичних завдань; 3) формування творчих мисленневих дій у ході творчої діяльності, розвиток навичок конструювання; 4) подальша конкретизація знань та удосконалення навичок у ході розв'язання творчих задач, що вимагає самостійного вибору механізмів у різних умовах (див. рис.1).

Перший блок програми (рис. 1), теоретико-інформаційний, має на меті стимулювання пізнавальної активності та передбачає теоретичну пізнавальну діяльність ознайомлення дітей з особливостями творчих дій, прийоми пошуку розв'язків задач, джерела винахідництва, прикладами творчих стратегій, механізмами пошуку ідей у реальному житті, в казках, під час спостереження тощо. Знання діти отримують упродовж бесід і лекцій, які мають пояснювальний характер, містять приклади, схеми стратегіальних дій мислення.

Дорослий роз'яснює, що, вивчаючи склад, зовнішній вигляд і життєдіяльність організмів, люди створюють різні технічні пристрої, аналогічно до тих, що існують у природі. За аналогією ікол, пазурів, щелеп тварин прадавні люди створювали голки, ножі, ножиці, жорна тощо. Свого часу Леонардо да Вінчі намагався побудувати апарат, що літає, – з крилами, які б махали, як у птахів. Принцип польоту різноманітних комах, рухи стрибаючих тварин, будова суглобів перенесені у техніку, завдяки цьому ми маємо зручні технічні прилади, які полегшують роботу людини. Вивчення своєрідного складу кістки, завдяки якому вона є легкою і одночасно дуже міцною, дає можливість відкрити нові перспективи у будівництві. За аналогією руху крил мухи під час польоту був побудований млин-вітряк; завдяки своєрідній особливості будови шкіри дельфіна, яка не мокне і має еластичну, пружну структуру, була створена спеціальна обшивка для човнів, що значно збільшила швидкість морських суден.

Дорослий пояснює дітям основні принципи, за якими розвивається природа. Вони розуміють і погоджуються з тим, що все довкола здійснюється за принципом подібності, протилежності та комбінування. Так, наприклад, грім схожий на вистріл гармати за гучністю, туман за фізичними властивостями аналогічний хмарам. Педагог розповідає дітям про біоніку – науку, що сприяла виникненню винахідництва. Біоніка широко використовується в сфері літакобудування, будівельної справи, космонавтики, суднобудування, машинобудування та ін.

Дітям пояснюють, що те, чого не дала людині природа, вона придумує сама (немає крил, не вміє літати – створила конструкцію і постійно її вдосконалює: аероплан, аеростат, гелікоптер, літак і т. ін.; не вміє плавати на великій відстані, не має плавників – створила кораблі; невисока – придумала підйомний кран тощо).



Рис. 1. Структура методики розвитку творчої діяльності дітей

Педагог демонструє дітям предмети та зображення аналогів природного світу (мереживо, ножиці, вату, парашут тощо). Пояснює, звідки виникли назви для предметів рукотворного світу: мишка (як елемент комп'ютера) – тварина; гусениця (частина трактора) – комаха; зебра (пішохідний перехід) – тварина; голка (швейна) – у ялинки; ручка (дверей) – дитяча; листок (паперу) – дерева; губка (предмет гігієни) – морська рослина і т. ін.

Весь наш Всесвіт і кожен його елемент є комбінацією об'єктів, розміри, форма та інші характеристики яких змінюються. Комбінування поширюється не тільки на структури, але й на інші характеристики (функціональні, економічні, художні та ін.). У зв'язку з цим до сфери комбінування можна залучати не тільки однотипні частини (наприклад, два автомобілі), але й зовсім різні за походженням, сферою використання (наприклад, автомобіль і якась споруда).

Цікавими прикладами комбінування є створення казкових образів: поєднання частин різнорідних об'єктів (амфібія, аеросани, килим-літак); збільшення чи зменшення предмета або його частини (велетні і карлики в казках); зміна кількості частин предмета та їх заміщення (персонажі міфології).

На відміну від пошуку аналогій, реконструювання (пошук антиподів, інверсія – «зроби навпаки») справді пов'язане зі змінами на протилежне, трансформаціями, оригінальними перетвореннями, пошуком контрастів, фантастичних рішень, поєднанням протилежностей. Це можуть бути пошуки ідей, що відрізняються незвичністю, вигадування фантастичних образів. Діти пригадують приклади перетворення людини в казках або створюють щось нове, наприклад, придумують космічний зоопарк, чи надають об'єктам неживої природи незвичних властивостей, складають казку про добру Бабу Ягу.

Наприкінці інформаційної частини тренінгу дітям читають казки В. Сутєєва, Г. Циферова. У змісті казок діти знаходять та аналізують приклади різних творчих дій, стратегіальних тенденцій мислення як сукупність прийомів розв'язування творчих задач головними героями казки.

Друга, підготовчо-практична, частина програми допомагає закріпити отримані знання та передбачає гармонійний розвиток усіх компонентів мисленнєвої діяльності дітей: когнітивного, операційного та мотиваційного. Цілеспрямована стимуляція сенсорно-перцептивних, мисленнєвих процесів при опорі на високу чутливість психіки дитини має на меті розвиток сенсорного досвіду, мисленнєвих дій та дозволяє шляхом навчання заохочувати пізнавальну активність, емоційно-вольову регуляцію, тобто створювати передумови розвитку творчої діяльності дітей, оптимізації їх психічного стану.

За рахунок використання завдань (інформаційно-рецептивних, репродуктивних, дослідницьких, евристичних), ігрових методів та прийомів, елементів казки, постановки задач через мотивацію формують інтерес дітей до пізнавальної, експеримен-

тальної діяльності та позитивний оптимістичний настрій. Так, наприклад, у грі «Підбери предмети» пропонується допомогти Незнайці відкрити магазин та навести лад на полицях – розкласти речі за призначенням (для гри, для малювання тощо). Або у завданні «Створи предмет майбутнього» пропонується створити речі, які знадобляться Буратіно у подорожі на нову планету, в майбутнє.

Окрім ігрових, у тренінг включаються також рухові та музичні моменти – як у якості пауз для релаксації, так у якості особливої форми діяльності. Дітей цілеспрямовано навчають обстежувати предмети, поєднуючи з діями експериментування. Експериментування доповнює уявлення дитини про властивості предметів (особливо їх тактильні якості), прискорює орієнтування в сенсорних еталонах, навколишніх предметах та дійсності взагалі.

З молодшого віку дітям пропонують схеми, наприклад, одна з яких представляє собою набір карток, які алгоритмізують сприймання об'єктів, їх властивостей, конструкторських якостей. Зокрема: 1) колір (на картці зображено кольорові плями нечіткої форми); 2) форма (зображено нерозфарбовані геометричні фігури, щоб увага дітей концентрувалась тільки на формі); 3) величина (два предмети контрастної величини); 4) вага (два предмети різні за вагою – легкий і важкий); 5) матеріал (на картці наклеєні різні макети матеріалів у вигляді квадратів: дерево, тканина, папір, фольга); 6) частини предмета, його будова (деталізований предмет, деталі якого зображені окремо); 7) властивості поверхні (показано кисті рук); 8) узагальнення (на карточці намальовано речі, які належать до однієї групи, що виконують одну функцію, наприклад, предмети одягу чи домашні тварини); 9) використання предмета (зображено знак питання).

Пропоновані в тренінгу схеми можна використовувати окремо та в комплексі з іграми, спрямованими на розвиток навичок обстеження об'єктів і активізацію дій експериментування з ними.

Однією із найбільш доступних і корисних форм роботи є спостереження дітей за навколишнім життям. Розвиток способів «вслуховування», «вдивляння» в образний світ мистецтва, в звуки і фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини.

Серед пропонованих вправ, що стимулюють сенсорно-перцептивні, мисленнєві процеси: «Відкрий красу (милування)» – має на меті формування у дітей вміння уважно вдивлятися у

навколишнє, зосереджувати свій погляд на звичайних та незвичних, малопомітних явищах, об'єктах природи, довкілля, милуватися ними, отримуючи естетичну насолоду; «Дослідник» – передбачає активізацію дослідницької діяльності, вміння виділяти в об'єкті властивості, ознаки, особливості у порівнянні з іншими предметами; «Для чого?» – допомагає з'ясувати призначення різноманітних предметів, матеріалів; «Кольоровий світ» – сприяє усвідомленню ролі всіх існуючих аналізаторів, оптимізує психічний стан; «Таблиця сприймання» – використовуючи таблицю, діти підбирають картинки (предмети) та фотографії, що відповідають за змістом різним частинам тіла та видам сприймання; «Що чути?» – вправа вчить зосереджуватися, сприймати звуки, аналізувати їх, а також сприяє розвитку спостережливості, довільності, вмінню шукати аналогії за допомогою слухового аналізатора. Дітям пропонують прислухатися до звуків у навколишньому середовищі. Їх підводять до усвідомлення того, що краса оточуючого світу є джерелом музики; «Аромати природи» – завдання формує чутливість нюхового аналізатора, вміння створювати асоціації за запахом. Під час прогулянки дітям пропонують замкрити очі та відчутти пахощі природи; «Що в мішку (піску)?» – гра розвиває здатність створювати образ предмета за його словесним описом, а також уміння виділяти істотні ознаки предмета за його тактильним сприйманням; «Реклама» – дитина обирає будь-який предмет і намагається назвати всі його позитивні якості та функції, що допоможуть привернути до нього увагу; «Що ми задумали?» – ведучий обирає предмет, який діти будуть відгадувати, використовуючи навідні питання типу: «Де можна використовувати?», «Тоне чи ні?», «Більший від людини чи ні?», «Зі скількох деталей складається?» і т. ін.; «Виставка» – в уявній ситуації (виставка-показ) за вибором дитина представляє, описуючи всі характерні якості, функції, будову та інше різних речей (побутових приладів, машин) за бажанням; «Чи буває таке?» – гра на розвитку здібності відтворювати образ предмета на основі словесно заданих характеристик. Дорослий описує ситуацію, дитина має уявити собі цю ситуацію і сказати, чи буває те, про що йде мова; «Чарівник» – творче завдання передбачає створення уявної ситуації: Чарівник-лісовик усе довкола зачаклував. Дорослий пропонує розглянути предмети, об'єкти й здогадатись, чим (ким) вони були раніше, поки не потрапили до рук чарівника; «Розвивай спостережливість» – використовуючи проблемні запитання та елементи змагання, дітей просять подивитись довкола і знайти об'єкти, які, наприклад, мають одну

або декілька спільних ознак, наприклад, легкі або круглі, м'які, дрібні і т. ін.; «Світ речей» – діти розглядають різновиди речей, об'єднаних однією назвою (папір, тканина, пластмасові предмети тощо). При цьому відзначають найбільш явні відмінності їх видів (колір, структура поверхні тощо), досліджують характеристики, експериментуючи та встановлюють залежність використання матеріалу від його властивостей і якостей; «На що схоже?» – потрібно у знайомих об'єктах знайти щось нове, порівняти їх із раніше відомими за різними ознаками – знайти аналоги; «Поясни схожість» – діти розглядають природний об'єкт або явище й пояснюють, чому вважають його схожим на інші, знаходять технічні об'єкти, створюючи які, люди використовували аналогії з живої природи; «Порівняй предмети» – необхідно вказати якомога більше ознак (чи властивостей) відмінності та подібності двох, трьох предметів, порівнюючи їх за кольором, формою, розміром, функцією тощо; «Знайди спільні функції предметів» (наприклад: свічка, лампочка, сонце); «П'ятий-зайвий» (Ю. З. Гільбух); «Закінчи порівняння-метафору» (наприклад: «Небо синє, наче ... (море, вода, ...); «Таємниця» – діти обирають будь-який предмет із довкілля, розглядають його, обговорюють істотні ознаки, елементи, знаходять аналогії з іншими предметами та повідомляють по черзі прикмети й аналогії, не називаючи самого предмета, ведучому (дитині), що має відгадати, про який об'єкт йдеться; «Підбери предмети» – діти аналізують предмети (їх зображення) за призначенням і функцією, знаходять і підбирають пари тих, які поєднані суттєвим зв'язком (наприклад, для гри, зображувальної діяльності тощо).

Ми пропонували дітям вправи «Пантоміми» (вправи з пластики рухів), гру «Море хвилюється», що сприяли розвитку рухової творчості, вміння перевтілюватись в уявні об'єкти, спостерігати за об'єктами, помічати їх характерні особливості, наслідувати їх. Подібний вплив на дитину справляють і *Вправи «хатка-йоги»* (наприклад, «дерево», «метелик», «рибка», «крокодил», «лев», «кобра», «лотос» та ін.), а також *Пальчикові ігри* («сонячні промені», «човник», «жук», «стіл», «замок», «їжачок», «окуляри», «ромашка», «пташки в гніздечках»). Корисними будуть й інші ігри-вправи на перевтілення: «Покажи функцію предмета», «Перетворення» тощо.

Дітям корисно також відгадувати *Метафори-загадки*, що є ефективним засобом розвитку мисленневих дій порівняння, аналогізування, цікавим є й завдання на *Конструювання загадок* – складання своїх загадок із використанням схеми (алгоритму)

послідовних мисленевих дій: знайти аналогію; підкреслити дії, функції, властиві об'єктові; знайти функціональні аналогії; ввести у форму загадки.

У завданні «*Доведи!*» – діти доводять, обґрунтовують правильні та неправильні відгадки до метафоричних загадок; «*Винахідники*» – діти, реконструюючи наявні знання, придумують нові органи чуття в людини, нове свято, пилосос, який не гуде, чобітки-скороходи, лісову школу, місто майбутнього тощо; «*Збери картинку з частин*» – вичленовують частини предметів і включають їх у подальший опис; у «*Майстерні з ремонту*» дітей навчають знаходити деталі предмета (зображення), яких не вистачає і відсутність яких робить неможливим його використання, тобто діти знаходять загублені деталі та складають предмет; у завданні «*Фантастичне об'єднання*» дітей заохочують пропонувати свої приклади поєднання неочікуваних якостей різних реальних істот; «*Протилежності на малюнках*» (Ю. З. Гільбуха) сприяє розвитку навичок пошуку антипода; «*Створи предмет майбутнього*» передбачає прояв фантазії, придумування неіснуючих предметів, оригінальних деталей, нестандартних видів транспорту, іграшок тощо; «*Добре – погано*» діти називають позитивні та негативні сторони одного й того ж явища чи об'єкта; у ході виконання завдання «*Чарівна паличка*», використовуючи уявну чарівну паличку, діти перетворюють знайомі предмети, об'єкти, істоти на незнайомі, шукають їх антиподи; «*Антиреклама*» передбачає пошук негативних характеристик будь-якого предмета, щоб переконати людей не купляти його; «*Морфологічний аналіз*» – у певному порядку, що виключає пропуски, діти перебирають можливі поєднання варіантів ознак і одночасно оцінюють ці варіанти, обираючи найоптимальніший (наприклад, підібрати плаття для ляльки); «*Метод фокальних об'єктів*» – теж добре знайомий метод винахідництва, коли обирають будь-який предмет (фокальний), який хочуть удосконалити або змінити і підбирають декілька випадкових об'єктів. Властивості цих об'єктів переносять на фокальний об'єкт.

Особливе місце серед розвивальних засобів займає казка. Без казки, без гри уяви дитина не може жити. «*Склади казку*» – дітям пропонують скласти казку, де знайомі герої будуть грати нові ролі (Баба Яга буде доброю, вовк лякливим тощо) або по аналогії із відомою казкою пропонують придумати таку ж, але з іншими головними героями.

Корисним є й «*Домашнє завдання*», виконуючи яке, діти уважно спостерігають за природою, навколишнім життям та

фіксують приклади того, як реалізується творчість за принципами схожості, протилежності та комбінування в природі, в діяльності людини, взагалі в навколишньому світі. Отримані враження колективно обговорюють.

На третьому, творчо-конструкторському, етапі системного тренінгу увага дітей фіксується на оволодінні прийомами та методами розв'язування творчих задач. Їм пропонують творчі задачі, що мають на меті практичне ознайомлення з різними творчими стратегіями. Вправління у кожній творчій дії передбачає фактично виявлення реальних суб'єктивних нахилів, переважаючих тенденцій використання тієї чи іншої стратегії. Так, найбільш поширену стратегіальну дію аналогізування природно активізують й заохочують, адже вона значною мірою вже властива дітям. Її використання передбачає більшість пропонованих завдань. Засвоєння комбінування теж відбувається під час виконання майже кожного завдання («Аплікація», «Мозаїка» тощо). Реконструювання діти опановують під час перетворення, конструювання з залишкового, природного та іншого матеріалу, що починає виконувати іншу, не властиву йому функцію. Універсальна стратегія передбачає використання всіх вищезгаданих стратегій у комплексі. Так, наприклад, створюючи ляльку із пластикової пляшки, вказаний предмет реконструюється, звертається увага на аналогічність форми пляшки силуета тіла, визначаються його частини, пляшка – це плаття ляльки, верхня її частина – голова. Далі, комбінуючи деталі, лялька оздоблюється (з кольорового паперу – волосся, руки тощо, прикріплюючи ці частини до пляшки).

Засвоєння мисленневих дій відкриває перед дітьми можливість визначеного підходу до розв'язування творчих задач, тим самим раціоналізуючи пізнавальний процес дітей, удосконалюючи їх продуктивну діяльність. Все це відбувається у формі ігор, вправ: «*Рамки Монтесорі*» – діти обводять контур фігури або вкладку та домалюють контур так, щоб вийшов малюнок; «*Геометричні задачі з паличками*»; «*Аплікація (геометрична мозаїка)*»; «*Облаштуй кімнату*», де дитина за схемою, що є подібною до моделі справжньої кімнати, розставляє меблі у «справжній» ляльковій кімнаті й т. п.

Завдання «*Аплікація з листків*»; «*Вироби з глини (пластиліну)*»; «*Місто з піску (снігу)*»; «*Конструювання з природного матеріалу*»; «*Панно і композиція*» (із зерен, насіння тощо); «*Меблі та транспорт для гнома*» (з сірникових коробок); «*Об'ємні іграшки зі жмаканого, скрученого паперу (фольги)*»;

«Іграшки з об'ємних фігур»; «Оригамі»; «Зі смужки паперу»; «Лялька» (з пластикових пляшок); «Брязкальце» (з пластикових стаканчиків); «Транспорт з коробок»; «Іграшки з паперу»; «Годівниця для птахів» (коробки з-під молока); «Вироби з коробок»; «Витинанки»; «Сніговик» (з поролону); «Надувні чоловічки» (з повітряних кульок) передбачають практичну, конструкторську діяльність, що сприяє активізації творчого мислення, зокрема творчих стратегіальних дій аналогізування, комбінування, реконструювання, та процесу творчого пошуку загалом.

Зважаючи на те, що засоби впливу на цьому етапі повинні стимулювати увагу та процеси сприймання, умову задачі рекомендується подавати у вербальній і візуальній формах. Ефективним прийомом при цьому можуть стати казкові, ігрові сюжети. Наприклад, пропонуючи дітям завдання на творче конструювання, можна вводити їх у сюжет казки, як-от до прикладу: «Жили на світі кружечки, їх було дуже багато. Жили вони у країні Кругляндії. Одного разу прийшли до них злі Ножиці й захотіли порізати їх. Злякалися кружечки, почали думати, що ж їм робити. І вирішили вони піти до дітей, попросити їх, щоб вони заховали їх від Ножиць, аби ті не змогли їх знайти. Діти погодились перетворити кружечки у різні цікаві предмети: квітку, сонечко, жабку, рибку і т. ін. Дітки, деякі кружечки прийшли і до нас, щоб ми їм теж допомогли сховатись. Спробуємо?» і т. ін.

Заключний етап передбачає також використання узагальнено-алгоритмічної схеми (рис. 2), що представляє структуру творчого процесу доповнену ефективними засобами стимулювання творчих дій. У складеній схемі дітям пропонують дотримуватися послідовних мікроетапів, що враховують особливості перебігу процесу розуміння (аналіз умови задачі, переказ тексту задачі, уточнюючі запитання за змістом, виділення головного в умові), механізм становлення задуму та його реалізації.

Розробляючи алгоритм розвитку творчих конструкторських дій, ми передбачали, що представлені нами засоби активізують процеси сприймання, увагу, вольові процеси, які є важливими на етапі розуміння умови задачі та її розв'язання. Реалізуючи свої задуми, діти самостійно підбирають потрібні матеріали, інструменти, свідомо використовують потрібні мисленнєві дії, планують, раціонально організують та виконують свої дії, а також контролюють операції.

Оцінка процесу та результату своїх дій виступає вектором їх подальшого вдосконалення.

Ефективність використання творчого тренінгу, досягнення реабілітаційної, терапевтичної, розвивальної мети, формування творчих стратегіальних тенденцій мислення дітей залежить від успішності комплексного використання різноманітних методів, психолого-педагогічних принципів навчання в рамках поетапної організації розв'язування ними творчих задач. Активаторами творчого пошуку, мотивації творчої діяльності виступають психолого-педагогічні умови (створення розвивального середовища, організація процесу навчання, інтеграція різноманітних творчих видів діяльності, заохочення творчої ініціативи, забезпечення атмосфери успішності тощо), які враховують принципи організації їх творчої діяльності, зокрема: принцип гуманізму та педагогічного оптимізму, принцип об'єктивності, науковості та доступності, принцип комплексності, системності та систематичності, принцип індивідуального та особистісного підходу тощо. Важливим є також використання різноманітних засобів (зразків, інструкцій, пояснень, попередніх бесід, уточнюючих, активізуючих запитань, підказок дорослого, узагальнених алгоритмів дій, спілкування з однолітками, рухових, музичних моментів, екскурсій тощо) та форм (фронтальних, колективних, індивідуальних, у підгрупах) розвитку пізнавальної активності, дитячої творчості.

Загалом програма «ДеТКа» дозволяє активізувати творчу діяльність дітей і стимулює окремі цикли розв'язування задачі, творчі мисленнєві дії дітей.

Ця система не є строгим керівництвом навчання дошкільників розв'язанню творчих конструкторських задач, адже творчість передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її віковий, інтелектуальний рівень розвитку, ступінь мотивації тощо. У навчанні використанню стратегій йдеться фактично про виявлення реальних суб'єктивних нахилів, переважачих тенденцій використання тієї чи іншої стратегії, про закріплення цієї тенденції в діяльності конкретного учасника, а також про пошуки можливостей розширення його пошукового творчого діапазону та стимулювання самого творчого процесу.

Висновки. Використання програми «Дитяча творча конструкторологія», заохочення та розвитку творчих дій дітей призводять до їх автоматизації, появи свідомих, самостійних творчих пошуків та творчих винаходів.

ДеТКа є тим дієвим засобом впливу, що задовольняє дитячу потребу в пізнанні, експериментуванні, творенні, активізує творчі, живиносні потенції дитини.

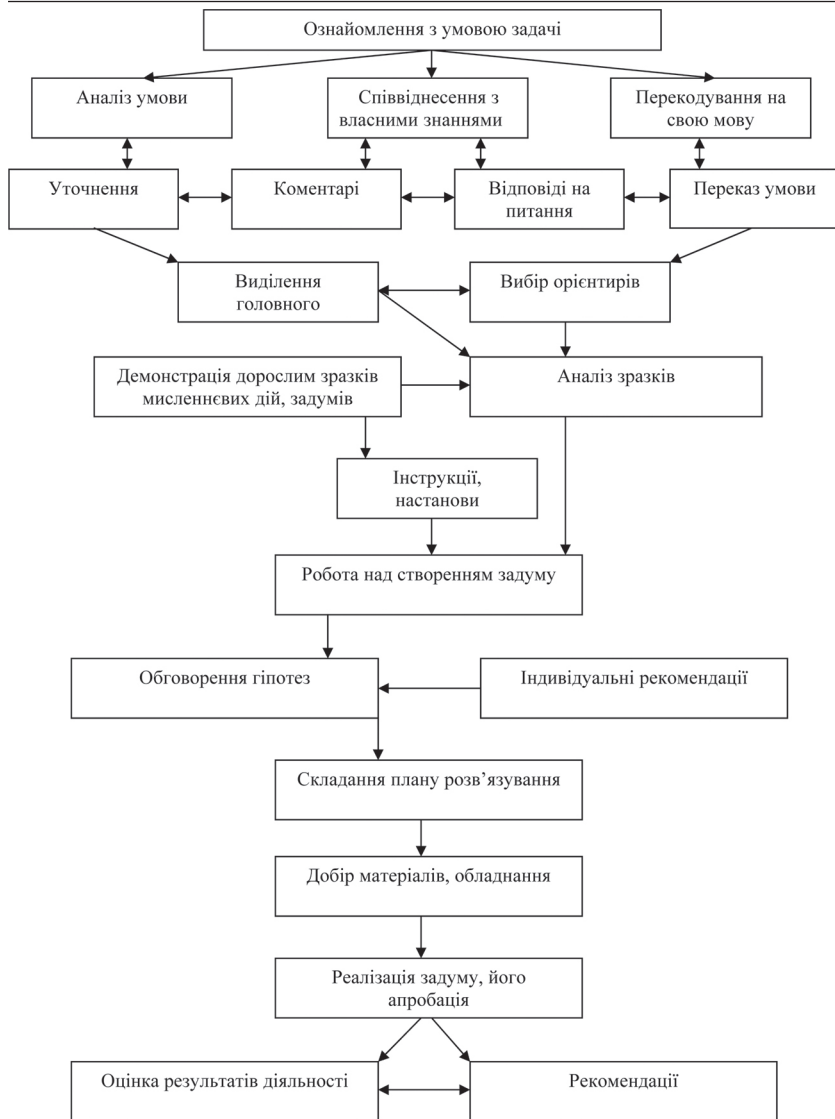


Рис. 2. Схема розв'язування творчих задач

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Ірина Миколаївна Біла. – К. : Веселка, 2011. – 431 с. – Бібліогр. 494.

2. Моляко В. А. Психология решения школьников творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.

Список використаних джерел

1. Bila I. M. Psychologija tvorchoho konstruivannja v doshkil'nomu vici : monografija / Iryna Mykolai'vna Bila. – К. : Veselka, 2011. – 431 s. – Bibliogr. 494.
2. Moljako V. A. Psihologija reshenija shkol'nikami tvorcheskih zadach / V. A. Moljako. – К. : Rad. shkola, 1983. – 94 s.

I.M. Bila. The system of organized influence on the creative activities of children. The article is devoted to the problem of creative activities of children, including creative designing. The knowledge about children's creativity is developed, the approach to the analysis and organization of children's creativity is determined in the light of strategical approach.

Creative activities, creative design is defined as the process of solving creative problems, which is an adequate model of creativity. It is shown personal characteristics and process controls of creative designing. Procedural aspect (it provides an analysis of the entire process of creative search) and individual aspect (it appears in subjective ways of thinking of the children) are the basic components of children's creativity.

The program «Children's Creative Constructology» has presented the system of organized influence and supportive control of children's creative activities. As a base of this program we have activities of design and the most popular children's activities such as: play, observation, experiment, drawing etc. The program's content is a consistent series of specific tasks, creative playing exercises. The structure of the program includes theoretically-informational, practically-training and creative design units. These units provide updating, gaining of the basic children's knowledge about the mechanism of creative actions, theoretical information about the meaning and specific strategies in everyday life, create prerequisites for the development of creative trends during the performance of practical tasks, creation of thought about creative actions, development of design activity's skills, finding solution to solving the tasks that require self-selected mechanisms in the different conditions.

Psychological and pedagogical conditions, principles that stimulate children's creativity are being detected. The most effective ways and forms of development of cognitive activity and children's creativity are being established.

Key words: children's creativity, creative design, program, support system, creative task, children's creative constructology, «CCC».

Received February 05, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 12, 2015

Підготовка спеціалістів для інклюзивного образования в Казанском Федеральном университете

Boltakova N.I. Training of specialists for inclusive education in Kazan Federal University / N.I. Boltakova // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 71–80.

Н.И. Болтакова. Підготовка спеціалістів для інклюзивної освіти в Казанському федеральному університеті. У статті мова йде про необхідність підготовки кадрів для інклюзивної освіти. Висвітлено практикоорієнтований підхід до підготовки студентів за напрямом «Спеціальна (дефектологічна) освіта». Показано, що інклюзивний підхід до освіти викликаний соціальним замовленням з боку суспільства і держави, які досягли певного рівня економічного, культурного, правого розвитку.

Обґрунтовано необхідність введення в штат освітньої установи посади тьютора з обов'язковою підготовкою зі спеціальної психології та спеціальної педагогіки і проведення хоча б короткотермінових курсів підвищення кваліфікації для всього колективу освітньої установи зі спеціальної психології і педагогіки, технологій інклюзивної освіти.

Проаналізовано досвід підготовки педагогів-психологів, спеціальних педагогів, вчителів-логопедів для сфери інклюзивної освіти. Показано, що студенти отримують теоретичну і практичну професійну підготовку до роботи з дітьми, що мають особливості у розвитку, при цьому принципи інклюзії (гуманність, недискримінація, справедливість) лежать в основі всіх навчальних курсів («Інклюзивна освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я», «Організація і зміст спеціальної психологічної допомоги дітям з ОМЗ», «Загальнометодичні аспекти навчання у спеціальних загальноосвітніх закладах», «Спеціальна педагогіка», «Спеціальна психологія», ін.).

Розкрито особливості розробленого на кафедрі спеціальної психології і корекційної педагогіки навчального курсу «Інноваційні технології у Лекотеках» (72 години), що дозволяє систематизувати знання студентів щодо допомоги дітям із множинними порушеннями розвитку та їх батькам з формування компетенції супроводу дітей-інвалідів у нових варіативних умовах спеціальної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, тьютор, Лекотека, діти з обмеженими можливостями здоров'я, варіативні умови.

Н.И. Болтакова. Подготовка специалистов для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете. В статье говорится о необходимости подготовки кадров для инклюзивного образования. Освещается практикоориентированный подход в подготовке студентов направления «Специальное (дефектологическое) образование». Показано, что инклюзивный подход к образованию вызван социальным заказом со стороны общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития.

Обоснована необходимость введения в штат образовательного учреждения должности тьютора с обязательной подготовкой по специальной психологии и педагогике и проведение хотя бы краткосрочных курсов повышения квалификации для всего педагогического коллектива по специальной психологии и педагогике, технологиям инклюзивного образования.

Проанализирован опыт подготовки педагогов-психологов, специальных педагогов, учителей-логопедов для сферы инклюзивного образования. Показано, что студенты получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, имеющими особенности в развитии, при этом принципы инклюзии (гуманность, недискриминация, справедливость) включены во все учебные курсы («Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с ОВЗ», «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях», «Специальная педагогика», «Специальная психология», др.).

Раскрыты особенности разработанного на кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики учебного курса «Инновационные технологии в Лекотеках» (72 часа), позволяющий систематизировать знания студентов о помощи детям со множественными нарушениями развития и их родителям в формировании компетенции сопровождения детей-инвалидов в новых вариативных условиях специального образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тьютор, Лекотека, дети с ограниченными возможностями здоровья, вариативные условия.

Постановка проблемы. В течение долгого периода времени прогрессивно мыслящие деятели разных областей науки, культуры, родители и представители общественных организаций выступали с настоятельными требованиями реального продвижения законодательных инициатив в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе массового образования и реформировании мировой педагогической системы в направлении интеграции системы общего

образования со специальным. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, прошедшая в 1994 году в г. Саламанка (Испания), стала знаковым событием в истории мировой педагогики и заложила основы для перехода от интеграционной педагогики к инклюзивной. Создание условий для полноценного воспитания и образования детей-инвалидов, адекватного их состоянию и здоровью, в частности, введение инклюзивного обучения выделено в один из приоритетов социальной политики государства.

Анализ исследований проблемы. В России понятие «инклюзивное образование» было официально закреплено на федеральном уровне в новом законе «Об образовании», принятом в декабре 2012 года.

Инклюзивный подход к образованию вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. Этот этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование [1].

Право на образование принадлежит всем гражданам, включая и лиц с ограниченными возможностями независимо от причин инвалидности. Международные правовые акты, законодательство Российской Федерации, Республики Татарстан закрепляют право ребёнка-инвалида на получение образования и реабилитации в условиях максимально возможной социальной интеграции.

В республиканском Банке данных о детях с ограниченными возможностями здоровья взяты на учёт 33304 детей с ограниченными возможностями здоровья (слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственного развития).

В 2010-2011 учебном году в массовых общеобразовательных учреждениях обучались 13214 детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, из них 502 ребёнка в специальных классах.

Для больных детей, кому решением психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовано обучение по специальным программам, созданы условия для обучения в системе специального (коррекционного) образования. В 52 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях обучаются

5157 детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и умственного развития [2].

Целью статьи выступает обоснование учебного курса «Иновационные технологии в Лекотеках», позволяющего систематизировать знания студентов о помощи детям со множественными нарушениями развития и их родителям в формировании компетенции сопровождения детей-инвалидов в новых вариативных условиях специального образования.

Основные результаты. Создание условий для полноценного воспитания и образования детей-инвалидов, адекватного их состоянию и здоровью, в частности, введение инклюзивного обучения выделено в один из приоритетов социальной политики государства. Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и/или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками — является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ.

Относительно кадрового ресурса – необходимо введение в штат образовательного учреждения должности тьютора с обязательной подготовкой этих педагогов по специальной психологии и специальной педагогике и проведение хотя бы краткосрочных курсов повышения квалификации для всего коллектива образовательного учреждения по специальной психологии, специальной педагогике и технологиям инклюзивного образования.

Важное обстоятельство этого перехода – готовность нашей школы меняться. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя, что самое сложное, заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, так называемой безбарьерной среды, но прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространённые стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований,

непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования.

Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Они нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с разными детьми, и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Институт психологии и образования Казанского Федерального Университета проводит серьёзную содержательную и технологическую модернизацию процесса подготовки педагогических кадров для сферы инклюзивного образования — педагогов-психологов, специальных педагогов, учителей-логопедов.

Студенты получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, имеющими особенности в развитии [1]. При этом принципы инклюзии (гуманность, недискриминация, справедливость) включены во все изучаемые курсы: «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья», «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с ОВЗ», «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях», «Специальная педагогика», «Специальная психология» др.

По программе развития Казанского федерального университета на 2010-2019 годы было закуплено оборудование для Лекотеки и БОС логотерапевтический, на котором учатся работать студенты, обучающиеся по направлению 050700.62 – Специальное (дефектологическое) образование.

С 2013 года функционирует учебно-дефектологическая лаборатория, в рамках которой идёт не только подготовка студентов к профессиональной деятельности, но и ведутся групповые занятия с детьми 3-4 лет.

Проведенный анализ ООП подготовки бакалавра по направлению 050700.62 – Специальное (дефектологическое) образование показал, что проблема подготовки дефектологических кадров к работе с детьми с ОВЗ и их родителями в условиях Ле-

котехки розробтана недостаточно. Поэтому на кафедре спеціальної психології і коррекційної педагогії был разработан курс «Інноваційні технології в Лекотеках» (72 часа), позволяющий систематизировать знання студентів по організації комплексної допомоги дітям со множественними порушеннями розвитку і їх родителям сформировать компетенції супроводження дітей - інвалідів в нових варіативних умовах спеціального освіти.

Построение данного курса стало інноваційним, поскольку практичні заняття проводились в учебно-дефектологічеської лабораторії, організованій при кафедре спеціальної психології і коррекційної педагогії Інституту психології і освіти К(П)ФУ. Направление работы учебной лабораторії здійснюється в рамках теми «Проектування інноваційної моделі інклюзивного простору для дітей с особими освітальними потребами», поэтому на заняттях студенти непосредственно погружались в среду Лекотеки.

Так как в настоящее время компьютерные технологии стали активно применяться в освітальном процесі, создаётся множество простых і сложных компьютерных программ для различных областей познания. Особое место среди компьютерных программ занимают спеціалізовані компьютерные программы для дітей с различными нарушениями развития. Новые інформаційні технології стали перспективным средством корекційно-розвивающей работы с дітьми, имеющими нарушения речи. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в спеціальному освітанні был применён при разработке метода біологічеської обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное і коррекційное воздействие на ребёнка.

На современном этапе БОС завоевал широкую популярность в качестве інноваційного метода восстановительной медицины, который помогает организму работать правильно і полноценно, восстановить его утраченные і укрепить существующие функции.

Метод біологічеської обратной связи (БОС) — это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов і систем в доступной і наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции і целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя і

укрепляя своё здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии [4].

Преподаватели кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования К(П)ФУ прошли обучение в Негосударственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Институт биологической обратной связи» по программе «Биотехнические и медицинские аппараты и системы с использованием биологической обратной связи». Логотерапевтический комплекс БОС предназначен для профилактики и коррекции нарушений голоса и речи, совершенствования функции речи у взрослых и детей, обучения технике чтения, предупреждения последствий стрессовых реакций, предупреждения заболеваний, связанных с высокими речевыми и психо-эмоциональными нагрузками, оздоровления организма и повышения адаптационных возможностей. Данная технология может применяться при заикании, алалии, афазии, дисграфии и дислексии, дислалии, дизартрии, ринолалии, расстройстве фонации на почве парезов и параличей гортани, функциональных дисфониях, нарушениях темпа речи, так называемой речевой тревоге, расстройствах речи у детей с нарушением слуха и зрения.

Для детей с системным недоразвитием речи это особенно актуально, так как постановка правильного дыхания значительно облегчает работу по развитию речи. Использование технологии БОС в коррекционно-развивающей работе с детьми можно использовать в структуре комплексного занятия в условиях Лекотеки, а также как индивидуальное занятие.

Связь образовательной деятельности с самостоятельной, включающей в себя самообразовательную и исследовательскую деятельность, особенно важна при переходе от усвоенной системы понятий и научных законов к применению их на практике. Она приобретает особое значение при переходе от абстракции к действительности. С интересующей нас точки зрения процесс профессионального обучения может идти по двум направлениям. Первое характеризуется стремлением ввести обучающихся в теорию обучения в течение всей жизни. Это процесс, направленный на изучение учебных дисциплин. Второе представляет собой тип обучения, что называется «из рук в руки», то есть в нем отражается стремление педагогов, прежде всего, дать обучающимся практические умения и компетенции самообразовательной и исследовательской деятельности [3].

Все знания, полученные на занятиях, студенты закрепляют, обобщают и конкретизируют во время педагогической практики.

Педагогическая практика не может быть успешной, если она проходит лишь как процесс непосредственного, утилитарного приспособления студента к педагогической действительности. Поэтому, в соответствии с программой педагогической практики, студенты традиционно выполняют некоторый комплекс психологических заданий. Это важный аспект их профессиональной подготовки, который позволяет студентам закрепить, расширить и конкретизировать полученные в процессе обучения теоретические знания, практические умения и навыки.

Выводы и перспективы. Современное высшее образование должно быть ориентировано не столько на получение студентом готовых конкретных знаний или формирование частных умений, сколько на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к овладению новыми знаниями, развитие творческих способностей и самостоятельности в принятии ответственных решений. Мы считаем, что опыт работы кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики и Института психологии и образования К(П)ФУ может служить положительным примером в формировании профессиональных компетенций, которые наши выпускники применяют активно в своей профессиональной деятельности. Более 90% наших выпускников работают по специальности учителями-логопедами.

Статья подготовлена в рамках гранта для преподавателей магистратуры, организованного благотворительным фондом В.Потанина.

Список использованных источников

1. Ахметзянова А.И. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей / А.И. Ахметзянова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.32–44.
2. Болтакова Н.И. Формирование устной речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста / Н.И. Болтакова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка,

- Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2014. – С.52–64.
3. Болтакова Н.И. Об интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов / Н.И. Болтакова, И.А. Нигматуллина // Образование и саморазвитие. Научный педагогический и психологический журнал. – 2014. – №3 (41) – С.46–50.
 4. Мустафин Д.М. Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в республике Татарстан / Д.М. Мустафин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии» (Казань, 13–15 ноября 2013 г.) / сост. А.А. Твардовская. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 216 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ahmetzjanova A.I. Issledovanie verbal'nogo intellekta v strukture gotovnosti k shkol'nomu obucheniju slabovidjashhih detej / A.I. Ahmetzjanova // Problemi suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.32–44.
2. Boltakova N.I. Formirovanie ustnoj rechi u slaboslyshashhih detej mladshogo shkol'nogo vozrasta / N.I. Boltakova // Problemi suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.52–64.
3. Boltakova N.I. Ob integracii obrazovatel'noj, samoobrazovatel'noj i issledovatel'skoj dejatel'nosti budushhih uchitelej-logopedov / N.I. Boltakova, I.A. Nigmatullina // Образование и саморазвитие. Научный педагогический и психологический журнал. – 2014. – №3 (41) – С.46–50.
4. Mustafin D.M. Sostojanie i perspektivy razvitija inkljuzivnogo obrazovanija v respublike Tatarstan / D.M. Mustafin // Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Innovacionnye formy i tehnologii v kompleksnom soprovozhdenii detej s

otklonenijami v razvitii» (Kazan', 13–15 nojabrja 2013g.) / sost. A.A. Tvardovskaja. – Kazan': Kazan. un-t, 2013. – 216 s.

N.I. Boltakova. Training of specialists for inclusive education in Kazan Federal University. Creating the conditions for the full upbringing and education of children with disabilities, which are appropriate to their condition and health, in particular, the introduction of inclusive education is allocated to the one of the priorities of states' social policy. Inclusive approach to education is called to life by the reasons of different nature. Together, they can be described as a social order of the attained certain level of economic, cultural, legal development of society and the state. This stage is connected with the rethinking of society and the state of their attitude to the disabled, with the recognition of not only the equality of their rights, but also with the awareness of their responsibilities.

It was showed that the introduction of tutor position to the staff of the educational institutions is necessary with mandatory training on special psychology. The pedagogical staff needs carrying out at least short-term training courses at a special psychology and pedagogy, at inclusive education technologies.

The students receive theoretical and practical professional training for the work with children with specialties in the development. The principles of inclusion (humanity, non-discrimination, justice) are included in all courses: «Inclusive education of children with disabilities», «Organization and maintenance of special psychological care for children with HIA», «the general methodological aspects in education in special educational institutions», «special pedagogy», «Special psychology» etc.

At the department of psychology and special correctional pedagogy there was developed a course «Innovative technologies in Lekoteks» (72 hours), which allows organizing the students' knowledge on the organization of comprehensive care for children with multiple disabilities and for their parents to form a competence of the support for disabled in the new divertive conditions of special education.

Key words: inclusive education, tutor, Lekoteka, disabled children, divertive conditions.

Received February 09, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 14, 2015

Особливості картини світу ТА УСПІШНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Borysova A.O. Features of the world picture and success 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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 81–93.

А.О. Борисова. Особливості картини світу та успішність міжкультурної адаптації студентів-іноземців. У статті проаналізовано взаємозв'язок між особливостями картини світу та показниками міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Виявлено, що картина світу є результатом суб'єктивної інтерпретації людиною зовнішньої та внутрішньої реальності, який дозволяє приймати рішення та реалізовувати їх у цілеспрямованій поведінці. Визначено, що в структурі картини світу можна виділити такі елементи: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про власне життя. Сформульовано припущення про те, що особливості картини світу є суттєвим фактором міжкультурної адаптації і зумовлюють успішність особистісного та професійного розвитку, а також психічного благополуччя студентів-іноземців у країні навчання. Показано, що показниками успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання є сформованість адаптивного та інтерактивного стилів адаптації, високий рівень суб'єктивної задоволеності якістю життя, помірне переживання культурного шоку. Зроблено висновок про те, що про неуспішність міжкультурної адаптації свідчать сформованість адаптаційних стратегій депресивності, ностальгії та відчуженості, низька суб'єктивна якість життя, глибокий культурний шок. У результаті емпіричного дослідження доведено, що успішність або неуспішність пристосування іноземних студентів пов'язана з певними особливостями їх картини світу, які можна визнати оптимальними щодо міжкультурної адаптації в країні навчання. Виявлено, що до оптимальних особливостей картини світу належать позитивний образ-Я та образ інших людей; уявлення про доброту, справедливість, контрольованість оточуючого світу, осмисленість і контрольованість життя.

Ключові слова: студенти-іноземці, міжкультурна адаптація, картина світу, образ-Я, образ інших, образ соціального світу, ставлення до життя.

А. А. Борисова. Особенности картины мира и успешность межкультурной адаптации студентов-иностранцев. В статье проанализирована взаимосвязь между особенностями картины мира и показателями межкультурной адаптации студентов-иностранцев в стране обучения. Выявлено, что картина мира является результатом субъективной интерпретации человеком внешней и внутренней реальности, который позволяет принимать решения и реализовывать их в целенаправленном поведении. Определено, что в структуре картины мира можно выделить такие элементы: представление о себе (образ-Я), представление о других людях, представление об окружающем мире, представление о собственной жизни. Сформулировано предположение о том, что особенности картины мира являются существенным фактором межкультурной адаптации и предопределяют успешность личностного и профессионального развития, психического благополучия студентов-иностранцев в стране обучения. Показано, что показателями успешности межкультурной адаптации иностранных студентов в стране обучения являются сформированность адаптивного и интерактивного стилей адаптации, высокий уровень субъективной удовлетворённости качеством жизни, умеренное переживание культурного шока. Сделан вывод о том, что о неуспешности межкультурной адаптации свидетельствуют сформированность адаптационных стратегий депрессивности, ностальгии и отчужденности, низкое субъективное качество жизни, глубокий культурный шок. В результате эмпирического исследования доказано, что успешность или неуспешность приспособления иностранных студентов связана с определёнными особенностями их картины мира, которые можно признать оптимальными относительно межкультурной адаптации в стране обучения. Выявлено, что к оптимальным особенностям картины мира относятся позитивный образ-Я и образ других людей; представление о доброте, справедливости, контролируемости окружающего мира, осмысленность и контролируемость жизни.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, межкультурная адаптация, картина мира, образ-Я, образ других, образ социального мира, отношение к жизни.

Постановка проблеми. Одним із проявів стрімкого розгортання глобалізаційних процесів у сучасному світі є невинне збільшення кількості молодих людей, які задля отримання вищої освіти від'їжджають на досить тривалий час в іншу країну. Прагнення молоді навчатися у закордонних вишах, з одного боку, є позитивним явищем, оскільки сприяє інтеграції представників різних культурних, етнічних, релігійних та ін. груп. З другого боку, поширення освітньої міграції породжує значну кількість суттєвих соціально-психологічних проблем, зокрема тих, що пов'язані з різними складностями міжкультурної адаптації у країні навчання, з якими іноземні студенти стикаються навіть за найсприятливіших умов. Очевидні та приховані роз-

біжності різних культур, з якими освітній візитер стикається в процесі пристосування до умов навчання у вишій іншій країні, викликають у нього досить суттєві зміни світогляду, емоційно-вольової сфери, особистісних якостей.

Для розуміння сутності змін, що відбуваються у світогляді студента-іноземця під час перебування в країні навчання, найбільш змістовною психологічною категорією є категорія «картина світу». Отже, дослідження картини світу студентів-іноземців, особливостей її динаміки та впливу на перебіг адаптації в країні навчання є актуальною проблемою сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Введення категорії «образ (картина) світу» в науковий обіг психології є одним із найважливіших доробків класика радянської психології – О. Леонтьєва. Вчений не запропонував чіткого визначення цього поняття, але сформулював фундаментальні теоретичні положення, що є актуальними базовими методологічними принципами розуміння образу світу [2]. Поняття образу світу сформульовано послідовником О. Леонтьєва, С. Смирновим, який визначив його як «певну сукупність або впорядковану систему знань людини про світ, про себе, про інших людей та ін., яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив» [3, с. 142].

Дослідженнями картини (образу) світу займалися також В. Абраменкова, С. Аверинцев, Ю. Аксьонова, О. Артем'єва, О. Асмолов, Є. Клімов, Н. Корольова, В. Лучков, С. Максименко, В. Петухов.

У сучасній психології картина (образ) світу розглядається як результат суб'єктивної інтерпретації людиною зовнішньої та внутрішньої реальності, який дозволяє їй орієнтуватися в тому, що відбувається, приймати більш-менш адекватні рішення та реалізовувати їх у цілеспрямованій поведінці. Так, Г. Бєрулава образ світу визначила як «особистісно зумовлене, від початку невідрефлексоване, інтегративне ставлення суб'єкта до себе та оточуючого світу, що несе в собі ірраціональні установки, що є в суб'єкта» [1, с. 40].

Сьогодні проведено значну кількість досліджень феномена картини світу, зокрема вивчено особистісні смисли та суб'єктивні образи в картині світу (Г. Бєрулава); типологію картини світу (Г. Бєрулава, О. Івашкін); основи становлення образу світу дітей шкільного віку (І. Бушай); взаємозв'язок образу світу з процесом самореалізації (М. Іванов); смислові утворення в картині світу (Н. Корольова); взаємозв'язок образу світу та рефлексивного самоздійснення (О. Кривопишна); етнопсихологічні

особливості картини світу (О. Лозова, І. Маякова, Л. Спиридонова); особливості відображення часової складової образу світу (Р. Свинаренко); структуру і функції образу світу в практичній діяльності людини та побудові образу життя (В. Серкін). Втім, не всі важливі аспекти проблеми картини світу знайшли свої відображення у психологічних дослідженнях. Наукового пошуку потребує перевірка припущення про те, що особливості картини світу є суттєвим фактором міжкультурної адаптації та зумовлюють успішність особистісного і професійного розвитку та психічного благополуччя студента-іноземця в країні навчання.

Метою цього дослідження було вивчення взаємозв'язків між особливостями картини світу студентів-іноземців та показниками успішності їх міжкультурної адаптації в країні навчання.

Викладення основного матеріалу дослідження. У якості досліджуваних взяли участь 214 іноземних студентів віком 19–25 років, громадян Китаю, країн Африки, арабських країн та країн сходу колишнього СРСР. Дослідження проводилося у державних навчальних закладах IV рівня акредитації м. Харкова.

Вихідним положенням для підбору методик психологічної діагностики особливостей картини світу студентів-іноземців було уявлення про те, що структурно цей психічний феномен може бути диференційований на: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя [1, с. 41]. На основі цього положення було обрано такі методики: «Метод діагностики міжособистісних ставлень» (МДМС) Л. Собчик; «Особистісний диференціал» (ОД); методика «Атрибутивні характеристики» (АХ) Н. Іванової; «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтьєва; Опитувальник соціальних аксіом SAS-60 М. Бонда та К. Леунга; Шкала базисних переконань (ШБП) Р. Янофф-Бульман.

Особливості пристосування іноземних студентів до соціокультурних особливостей країни навчання вивчалися за допомогою опитувальника адаптації особистості до нового соціокультурного середовища Л. Янковського. Показники переживання та суб'єктивної оцінки успішності процесу міжкультурної адаптації досліджувалися за допомогою методики на виявлення ступеня вираженості культурного шоку І. Мнацаканян та методики оцінки якості життя Р. Еліота в адаптації Н. Водоп'янової.

Для оцінки взаємозв'язку особливостей картини світу студентів іноземців та показників успішності їх міжкультурної адаптації було проведено кореляційний аналіз. На першому ета-

пі статистичної обробки даних було виявлено значну кількість статистично значущих взаємозв'язків між показниками методик, використаних для діагностики особливостей уявлення про себе (образу-Я як складової картини світу), та показників успішності міжкультурної адаптації. Статистично значущі коефіцієнти кореляції наведено в табл. 1.

Таблиця 1
Показники взаємозв'язку (r_{xy}) особливостей образу-Я в картині світу та показниками успішності міжкультурної адаптації

		Показники адаптації за тестом Л. Янковського						Якість життя	Культурний шок
		Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія	Відчуженість		
МДМС	Індекс доброзичливості	0,141*		0,149*		-0,159*	-0,171*	0,153*	-0,155*
	Індекс лідерства	0,158*	-0,167*	0,139*	-0,146*			0,144*	-0,147*
ОД	Оцінка	0,245***		0,154*	-0,176*	-0,22**	-0,162*	**	-0,154*
	Сила	0,197**	-0,166*	0,225**	-0,177*	-0,151*		0,166*	-**
	Активність	0,202**	-0,19**	0,198**		-0,163*		0,158*	-0,168*
АХ	Позитивні	0,217**		0,25***	-0,21**		-0,165*	0,15*	-0,211**
	Нейтральні		0,224**		0,141*				
	Негативні	-0,171*		-0,21**	0,152*	0,15*	0,214**		0,224**
СЖО	Локус контролю – Я	0,341***	-0,144*	0,1**	-0,139*		-0,147*	0,172*	-0,19**
ШВП	Цінність власного Я	0,139*		0,172*	-0,14*	-0,174*	-0,198**	0,217**	-0,143*
	Ступінь самоконтролю	0,199**	-0,172*	0,145*					-0,177*
	Ступінь удачливості, везіння	0,159*			0,199**	-0,178*	-0,185**	0,18*	-0,191**

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Результати статистичного аналізу, наведені у табл. 1, показують наявність тісних взаємозв'язків між показниками успішності соціокультурної адаптації іноземних студентів і їх уявленнями щодо власної доброзичливості та лідерських якостей у міжособистісних стосунках.

Оцінки досліджуваних за адаптивним стилем соціокультурної адаптації утворили значущі прямі зв'язки зі значеннями індексу доброзичливості та лідерських якостей, результатами за всіма факторами особистісного диференціалу, кількістю позитивних уявлень в автостереотипах, інфернальним локусом контролю щодо власного «Я», сформованістю позитивних базових переконань. Зворотні зв'язки встановлено за кількістю негативних автостереотипів.

Аналогічні взаємозв'язки встановлено між показниками образу-Я в картині світу студентів іноземців і їх оцінками інтерактивного стилю міжкультурної адаптації та суб'єктивною оцінкою якості життя (див. табл. 1).

Високі оцінки за адаптивним стилем соціокультурної адаптації свідчать про прагнення мігрантів до самореалізації, високий рівень активності, впевненості у стосунках з оточуючими, планування власного майбутнього, задоволеність власним соціальним оточенням. Сформованість інтерактивного стилю адаптації виявляється в активному входженні до середовища, налаштування на розширення соціальних зв'язків, критичності до власної поведінки, спрямованості на співпрацю з іншими людьми, самоконтролі з урахуванням дійсних соціальних норм і цінностей. Виходячи з цих характеристик, дані табл. 1 дозволяють стверджувати, що два найбільш конструктивні і прогностично успішні стилі міжкультурної адаптації та високий рівень суб'єктивної задоволеності власним життям в усіх його сферах пов'язані з такими особливостями картини світу іноземних студентів в аспекті образу-Я:

- сприйняття себе як доброзичливої, позитивної особи, наділеної лідерськими якостями, здатністю подобатися оточуючим та вести їх за собою (за «Методом діагностики міжособистісних ставлень» Л. Собчик);
- високий рівень самоповаги та самоприйняття себе як особистості, задоволеність собою, відчуття власної привабливості; впевненість у собі, схильність покладатися на власні зусилля в складних ситуаціях, переконання у розвинутості вольових якостей, здатність до самоконтролю; сприйняття себе як активного, енергійного, товариського (за «Особистісним диференціалом»);
- визнання наявності в себе значної кількості соціально схвалюваних, позитивних рис особистості (за методикою «Атрибутивні характеристики»);
- уявлення про себе як сильну особистість, яка має достатній ступінь свободи вибору та здатність вибудовувати своє

- життя у відповідності до власних цілей, інтересів, планів та уподобань (за «Тестом СЖО»);
- наявність позитивних базових переконань щодо безперечної цінності власного «Я», високого ступеня самоконтролю над подіями, значної міри особистісної удачливості та везіння (за «Шкалою базових переконань»).

Зворотний зв'язок із зазначеними особливостями картини світу утворили оцінки досліджуваних за глибиною переживання культурного шоку, а також такими стилями соціокультурної адаптації, як депресивний, ностальгічний та відчужений (див. табл. 1). Зазначені стилі можна однозначно оцінити як деструктивні та прогностично несприятливі, оскільки депресивність свідчить про дисгармонію особистості та похмуре сприйняття світу, відчуття тривоги та безпорадності; ностальгія – про відчуття втрати зв'язку з культурою та причетності до неї, смуток та меланхолію через відчуття роз'єднаності з традиційними цінностями та нормами поведінки; відчуженість – про неприйняття нового соціуму з його цінностями та нормами, низьку самооцінку, стурбованість своєю ідентичністю та соціальним статусом, неузгодженість домагань і можливостей. Отже, дані, наведені у табл. 1, свідчать про те, що дезадаптивні стилі міжкультурного пристосування та надмірне переживання культурного шоку пов'язані з негативними особливостями картини світу в аспекті образу-Я студентів іноземців.

Конформний стиль соціокультурної адаптації виявився пов'язаним (див. табл. 1) із невисоким індексом лідирування (за «Методом діагностики міжособистісних ставлень»), низькими оцінками за факторами «сили» та «активності» «Особистісного диференціалу», схильністю оцінювати себе нейтральними характеристиками (за методикою «Атрибутивні характеристики»), невпевненістю у можливості контролювати події власного життя (низькі оцінки за шкалою «локус контролю-Я Тесту СЖО» та низьким ступенем самоконтролю (за «Шкалою базових переконань»). Отже, можна дійти висновку, що студентам-іноземцям із адаптаційними особливостями конформістів притаманні такі переконання щодо Я-образу: відсутність лідерських якостей, слабкість самоконтролю, низький рівень активності, нейтральність автостереотипів, невпевненість у можливості контролювати власне життя.

Наступний етап статистичної обробки даних передбачав кореляційний аналіз результатів вивчення уявлень про інших людей і показників міжкультурної адаптації. Статистично значущі результати наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Показники взаємозв'язку (r_{xy}) особливостей образу інших в картині світу та показниками успішності міжкультурної адаптації

		Показники адаптації за тестом Л. Янковського						Якість життя	Культурний шок
		Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія	Відчуженість		
МДМС	Індекс доброзичливості	0,141*		0,41***			-0,217**	0,142*	-0,198**
	Індекс лідерства		0,15*						
ОД	Оцінка	0,194**	0,156*	0,195**	-0,177*	-0,121**	-0,225**	0,201**	-0,241**
	Сила		0,178*						-0,146*
	Активність								-0,162*
АХ	Позитивні	0,154*	0,158*	0,172*			-0,192**	0,159*	-0,171*
	Нейтральні				0,215**	0,132*			
	Негативні	-0,21**	-0,151*	-0,199**			0,157*	-0,161*	0,173*
ШВП	Доброта людей	0,161*	0,324***	0,163*	-0,221**	-0,224**	-0,199**	0,145*	-0,193**
SAS	Соціальний цинізм	-0,173*		-0,215**	0,165*	0,142*	0,311***	-0,211**	0,227**

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Результати статистичного аналізу, наведені в табл. 2, показують наявність значущих прямих взаємозв'язків між показниками успішності міжкультурної адаптації та певними особливостями сприйняття оточуючих людей студентами-іноземцями. Так, схильність до адаптивного та інтерактивного стилю соціокультурного пристосування, високі суб'єктивні оцінки якості життя притаманні досліджуванім, які мають такі уявлення щодо оточуючих у структурі своєї картини світу: доброзичливість (за «Методом діагностики міжособистісних ставлень»), високий рівень привабливості (за «Особистісним диференціалом»), позитивні якості (за методикою «Атрибутивні характеристики»), доброта (за «Шкалою базових переконань»).

Сформованість деструктивних стилів міжкультурної адаптації (депресивного, ностальгічного та відчуженого), низький рівень задоволеності життям та інтенсивні переживання куль-

турного шоку за даними табл. 2 притаманні студентам-іноземцям із такими особливостями образу інших людей: переконання в наявності значної кількості негативних особистісних якостей та цинічний, песимістичний погляд на людську природу взагалі.

На наступному етапі обробки даних результати кореляційного аналізу показали наявність значної кількості статистично значущих зв'язків (див. табл. 3) між особливостями уявлень студентів-іноземців про навколишній світ і показниками успішності їх міжкультурної адаптації.

Таблиця 3

Показники взаємозв'язку (r_{xy}) особливостей образу світу та показники успішності міжкультурної адаптації

		Показники адаптації за тестом Л. Янковського						Якість життя	Культурний шок
		Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія	Відчуженість		
SAS	Соціальна гнучкість	0,222**	0,178*	0,209**		-0,51*	-0,15*	0,139*	-0,161*
	Контроль долі	-0,181*	0,189*	-0,219**	0,156*				0,148*
	Релігійність		0,207**						
ШВП	Прихильність оточуючого світу	0,156*		0,301***	-0,176*	-0,179*	-0,159*	0,149*	-0,229**
	Справедливість світу	0,143*		0,176*	-0,145*			0,157*	-0,225**
	Контрольованість світу			0,298***		-0,17*	-0,175*	0,145*	
	Випадковість як принцип розподілення подій	-0,175*	0,176*	-0,178*	0,207**				0,151*

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

За даними, наведеними у табл. 3, можна визначити, що для студентів-іноземців із високими показниками успішності міжкультурної адаптації (здатність до адаптивності та інтерактивності як конструктивних стратегій соціокультурного пристосування, висока загальна задоволеність якістю власного життя, помірне переживання культурного шоку) притаманні певні переконання щодо оточуючого соціального світу: віра у наявність багатьох варіантів розв'язань проблем і невизначених обставин, незгода сприймати соціальні ситуації як такі, що контролюються долею та іншими непідвладними людині силами (за «Опиту-

вальником соціальних аксіом»); наявність позитивних переконань у прихильності та справедливості оточуючого світу, незгода приймати випадковість за принцип виникнення подій (за Шкалою базових переконань).

Сформованість деструктивних адаптаційних стратегій (депресивність, ностальгія, відчуженість), низька задоволеність якістю життям та глибокі дезорганізуючі переживання культурного шоку, відповідно до даних табл. 3, властиві студентам-іноземцям із такими змістовими особливостями картини світу: невіра в існування багатьох альтернативних варіантів розв'язання проблем, погляд на соціальні ситуації як на майже невідконтрольну людині (за «Опитувальником соціальних аксіом»); невіра у прихильність, справедливість і контрольованість оточуючого світу, переконання у суттєвому впливі випадку як принципу контролю подій (за «Шкалою базових переконань»).

Статистичний аналіз результатів вивчення картини світу та міжкультурної адаптації студентів-іноземців показав наявність значної кількості значущих зв'язків між особливостями уявлень про життя та показниками успішності пристосування до нових соціокультурних умов (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники взаємозв'язку (r_{xy}) особливостей образу життя в картині світу та показниками успішності міжкультурної адаптації

		Показники адаптації за тестом Л. Янковського					Якість життя	Культурний шок	
		Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія			Відчуженість
СЖО	Ціль	0,154*		0,162*	-0,145*		0,172*		
	Процес	0,163*		0,34***	-0,151*	-0,17*	-0,163*	-0,221**	
	Результат	0,192**		0,197**	-0,212**	-0,154*	0,*	-0,219**	
	Локус контролю життя	0,179*	-0,17*	0,311***		-0,191**	-0,159*	0,215**	-0,139*
	Загальний	0,173*		0,159*	-0,193*	-0,139*		0,171*	-0,149*
SAS	Нагорода за зусилля	0,151*	-0,172*	0,197**		-0,142*		0,167*	-0,209**

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Дані, наведені у табл. 4, свідчать про те, що студентам-іноземцям із високими показниками успішності міжкультурної

адаптації притаманні певні особливості картини світу щодо уявлень про власне життя:

- високий рівень загальної осмисленості життя, наявність значної кількості життєвих цілей і прагнень, сприйняття життя як цікавого та насиченого подіями процесу, високий рівень задоволеності досягнутими на життєвому шляху результатами, задоволеність самореалізацією, переконання в здатності контролювати життя, вільно приймати рішення (за тестом «СЖО»);
- переконання про те, що зусилля, спрямовані на організацію життя, призводять до позитивних результатів (за «Опитувальником соціальних аксіом»).

Низький рівень осмисленості життя та невіра в отримання нагороди за життєві зусилля притаманні студентам-іноземцям зі сформованими деструктивними стратегіями міжкультурної адаптації, низькою суб'єктивною якістю життя та інтенсивними переживаннями культурного шоку (див. табл. 4).

Висновки. У дослідженні вивчено взаємозв'язок між особливостями картини світу студентів-іноземців та показниками успішності їх міжкультурної адаптації в країні навчання. Отримані результати дозволяють встановити:

- показники успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів, якими є сформованість адаптивного та інтерактивного стилів адаптації, високий рівень суб'єктивної якості життя, помірне переживання культурного шоку;
- про неуспішність міжкультурної адаптації свідчать сформованість адаптаційних стратегій депресивності, ностальгії та відчуженості, низька суб'єктивна якість життя, глибокий культурний шок;
- успішність або неуспішність пристосування іноземних студентів пов'язана з певними особливостями їх картини світу, які можна визнати оптимальними щодо міжкультурної адаптації в країні навчання;
- щодо оптимальних особливостей картини світу належать позитивний образ-Я та образ інших людей; уявлення про доброту, справедливість, контрольованість оточуючого світу, високий рівень осмисленості життя та віра у винагороджуваність життєвих зусиль.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні умов та механізмів психологічного сприяння міжкультурній адаптації студентів-іноземців через формування оптимальних особливостей їх картини світу.

Список використаних джерел

1. Борулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Борулава, М.М. Борулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
3. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения мира / С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berulava G.A. Obraz mira kak orientirovochnaja osnova individual'al'nyh patternov psihicheskoy aktivnosti / G.A. Berulava, M.M. Berulava // Rol' stereotipov v psihicheskoy aktivnosti lichnosti. – M. : Izd-vo «Gumanitarnaja nauka», 2010. – 157 s.
2. Leont'ev A.N. Obraz mira / A.N. Leont'ev // Izbrannyye psihologicheskie proizvedenija. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 251–261.
3. Smirnov S.D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazhenija mira / S.D. Smirnov. – M. : Izd-vo MGU, 1985. – 231 s.

A.O. Borysova. Features of the world picture and success of cross-cultural adaptation of students-foreigners. The correlation between the features of the world picture and indexes of cross-cultural adaptation of students-foreigners in the country of studies is analysed in the article. It is deduced that the world picture is the result of human's subjective interpretation of external and internal reality that allows to make and to realize decisions. It is certain that it is possible to distinguish such elements in the structure of the world picture: ideas about self (self-image), ideas about other people, ideas about the surrounding world, ideas about own life. The article contains supposition that features of the world picture are the substantial factor of cross-cultural adaptation and predetermine success of personality and professional development and psychical prosperity of students-foreigners in the country of studies. It is shown that the indexes of cross-cultural adaptation success are adaptive and interactive styles of adaptation, high level of subjective satisfaction by life quality, moderate experiencing of culture shock. We drew the conclusion that forming of adaptation strategies of depression, nostalgia and estrangement, low subjective life quality, deep culture shock testify about unsuccessful cross-cultural adaptation of students-foreigners in the country of studies. It is

well-proven as a result of empiric research, that success or unsuccess of foreign student's adaptation is related to the certain features of their world pictures. The features of world pictures of successful foreign students are confessed as optimal for the cross-cultural adaptation in the country of studies. It is educed that optimal features of the world picture are positive self-picture and picture of other people; ideas about kindness, justice, testability of the surrounding world, saturated sense of life and testability of life.

Key words: students-foreigners, cross-cultural adaptation, world picture, self-image, images of other people, image of the surrounding world, attitude to life.

Received February 08, 2015

Revised February 19, 2015

Accepted March 14, 2015

УДК 37.017.92/93-057.875

Я.М. Бугерко

metodology@gmail.com

Ціннісні виміри духовної культури СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Buherko Y.M. The value survey of students' spiritual culture / Y.M. Buherko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 93–104.

Я.М. Бугерко. Ціннісні виміри духовної культури студентської молоді. У статті розглянуто психологічні особливості ціннісного самовизначення студентів в освітньому просторі ВНЗ, показано університетську освіту як складну систему продукування особливого соціокультурного і психодуховного середовища, яке сприяє зростанню духовно-творчого потенціалу студентів, реалізації їх конструктивної діяльнійшої позиції щодо ціннісного формування власного буття, реалізації свого духовного призначення. Проаналізовано розвиток духовної культури студентів як процес поглиблення самопізнання, готовність і здатність молоді людини осягати і переосмислювати духовний досвід, реалізувати потребу в ціннісному самовизначенні. Розкрито духовний досвід як один із компонентів змісту освітнього процесу, специфічна своєрідність якого полягає в тому, що, на відміну від фахових знань, він не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а вимагає

створення особливого соціокультурного і психодуховного середовища, нових форм міжсуб'єктної взаємодії. Показано, що спільна освітня діяльність педагога і студентів, яка побудована як ціннісно-смысловий процес міжсуб'єктного спілкування, сприяє активному, творчому, свідомому ставленню молодої людини до дійсності та уможливорює її духовне зростання. Охарактеризовано етапність духовного розвитку студентів в процесі паритетної освітньої взаємодії через: а) долучення їх до соціокультурних зв'язків і відношень, б) освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності, в) оволодіння ціннісними уявленнями, г) сформованість ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності. Зроблено висновок, що створений належним чином ціннісно-смысловий простір навчального закладу сприяє розвитку духовної культури студентів, усвідомленню ними власної культурної самобутності, культивування саморозвивальної системи цінностей.

Ключові слова: духовна культура, освітній процес, соціокультурний духовний простір ВНЗ, ціннісне самовизначення, духовно-творчий потенціал, духовний саморозвиток.

Я.Н. Бугерко. Ценностные аспекты духовной культуры студенческой молодёжи. В статье рассмотрены психологические особенности ценностного самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза, представлена система университетского образования, продуцирующая особую социокультурную и психодуховную среду, что способствует росту духовно-творческого потенциала студентов, реализации их конструктивной ценностно-деятельностной позиции осуществления своего духовного развития. Проанализировано развитие духовной культуры студентов как углубление самопознания, готовность и способность молодых людей постигать и переосмысливать духовный опыт, реализовать потребность в ценностном самоопределении. Представлен духовный опыт как один из компонентов содержания образовательного процесса, специфическая особенность которого заключается в том, что, в отличие от профессиональных знаний, он не задаётся с помощью традиционных программно-методических средств, а требует создания особой социокультурной и психодуховной среды, новых форм взаимодействия в учебном процессе. Показано, что совместная образовательная деятельность педагога и студентов, которая построена как ценностно-смысловой процесс межсубъектного общения, способствует активному, творческому, сознательному отношению молодых людей к действительности и стимулирует их духовный рост. Охарактеризована этапность духовного роста студентов в процессе паритетного образовательного взаимодействия через: а) приобщение их к социокультурным связям и отношениям, б) освоение социальных норм паритетной деятельности, в) овладение ценностными представлениями, г) сформированность ценностного и ответственного отношения к собственной жизнедеятельности. Сделан вывод, что специально созданное ценностно-смысловое пространство учебного заведения способствует

ет розвитку духовної культури студентів, осознанню ими собственої культурної самобитності, культивування саморозвиваючоїся системи цінностей.

Ключевые слова: духовная культура, образовательный процесс, социокультурное духовное пространство вуза, ценностное самоопределение, духовно-творческий потенциал, духовное саморазвитие.

Постановка проблеми. Сучасне законодавство визначає, що державна політика в освітній сфері повинна ґрунтуватися на пріоритеті загальнолюдських цінностей, сприяти охороні життя і здоров'я людини, забезпечувати вільний і різносторонній розвиток особистості. А тому вища школа не лише повинна готувати висококваліфікованих фахівців, а й бути центром культури, джерелом духовного розвитку людини. Сьогодні існує протиріччя між об'єктивною потребою суспільства в активних творчих особистостях з розвинутою системою духовних орієнтирів та не розробленістю конкретних шляхів формування духовної культури в період професійної підготовки студента ВНЗ. Це спричинює необхідність більш ґрунтовного вивчення психологічних закономірностей духовного розвитку особистості, аналізу ціннісних пріоритетів духовної культури студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією із ключових тенденцій розвитку суспільства є орієнтація на адекватні культурні (духовні) цінності. Збільшення публікацій, які стосуються психолого-педагогічних засад формування духовно зрілої особистості, здатної актуалізувати смисли життя, ототожнювати їх зі своїми, відчувати залученість даних смислів в цілісність духовного досвіду свідчить про актуальність проблеми розвитку духовної культури молодого покоління. Аналіз наукової літератури показує, що духовна культура людини включає в себе два важливі аспекти: пізнання людиною самої себе як суб'єкта універсального процесу творення власного життя та здатність оволодівати і примножувати духовний досвід минулого та сьогодення.

Значний внесок у формування наукових уявлень про духовний розвиток людини внесли представники вітчизняної (Б.С. Братусь, В.П. Зінченко, А.І. Зеліченко, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, В.І. Слободчиков, В.Д. Шадріков та ін.) та зарубіжної гуманістичної психології (Дж. Гіфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Ріто, Е. Фромм та ін.). Дослідження, які стосуються сучасних уявлень про процес розвитку духовної культури студентів, опираються на дані теоретичних і експериментальних вивчень проблеми формування та розвитку духовної культури людини. Вивченню духовних потреб, інтересів та духовного досвіду молоді

людини присвячені роботи О.В. Бондаревської, С.О. Ставицької, В.Д. Шадрікова, Ю.В. Шарова, аналіз цінностей освіти і виховання здійснили В.П. Москалець, В.А. Сластенін, Н.І. Міронова, аналіз культури як структурного елементу освітньої діяльності присвячені дослідження С.І. Архангельського, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної. Різні аспекти проблеми формування духовної культури і становлення духовно-моральних якостей особистості розкривають О.І. Климишин, В.В. Рибалка, Г.О. Балл, проблема духовного спілкування, виховання духовної культури учасників навчального процесу висвітлюються в працях І.Д. Бега, Т.Н. Панаєвої, Н.М. Романенка.

У той же час дослідження низки науковців (В.П. Бездухова, В.Л. Беніна, Л.П. Гладких, Л.Б. Соколової) констатують недостатню розробленість окремих аспектів змісту і ціннісних домінант вищої професійної освіти, відсутність чітких обґрунтувань самого процесу розвитку духовної культури студентів, теоретичних досліджень, що розглядають проблему розвитку духовної культури студентів у контексті їх майбутньої професійної діяльності. Тому **метою статті** є виявити психологічні закономірності формування духовної культури студентської молоді в освітньому просторі вузу. **Завдання** – розкрити соціально-психологічні умови процесу духовного зростання студентів через створення особливого ціннісно-смиислового простору освітньої діяльності у вищому навчальному закладі, показати етапність становлення духовної культури студентів в процесі паритетної освітньої взаємодії через долучення їх до соціокультурних зв'язків і відношень, освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності, оволодіння ціннісними уявленнями та сформованість ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Університетська освіта являє собою найбільш складну освітню підсистему духовного виробництва суспільства. Її специфіка полягає в поєднанні функцій не лише відтворення і передачі наявного наукового знання та продукування нового знання, але й формуванні творчої науково-технічної та гуманітарної інтелігенції з високими професійно-особистісними якостями, здатної вирішувати назрілі наукові і соціальні проблеми сучасного суспільства.

Найбільш характерними рисами сучасної вищої школи стають орієнтація на гуманізацію, диверсифікацію, гуманітаризацію освітнього процесу. А тому в організації навчально-виховного процесу вузу визначальними стають пошук істини, прагнення до досягнення «акме», гармонійний розвиток інтелектуальної та

емоційно-вольової сфери особистості студента, зростання їх духовно-творчого потенціалу та реалізація конструктивної, діяльнійної позиції, яка дозволяє розширювати рамки можливостей, наданих професійною діяльністю.

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі поняття «культура», «духовна культура» розглядається як така взаємодія людей, при якій стимулюється поглиблення самопізнання, об'єктивування внутрішнього духовного досвіду у фактах культури, ціннісного формування власного буття. При цьому зазначається, що внутрішня сутність культури особистості відноситься до області духовності, що логічно обумовлює поняття «духовна культура» [7]. Теоретичний аналіз останнього поняття вказує на багатозначність його трактувань. Так, філософами духовна культура осмислюється: а) як результат реалізації здатності переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі (С. Б. Кримський); б) комплексне утворення, основними компонентами якого є світоглядні, моральні та естетичні характеристики, уявлення Істини, Добра і Краси, (А. Бриль); в) установка на повагу до кожного, віра в людину (Ф. К. Мамедов, Т. Флоренська); г) культивування загальнолюдських цінностей в інтелектуальній, етичній та естетичній сферах (І. А. Бокачев, М. К. Мамардашвілі).

У психології основними акцентами у розкритті сутнісного змісту духовної культури особистості виступають: орієнтація на смисли (В. Франкл); саморегуляція (Д. О. Леонтьєв); совість, свобода морального вибору і відповідальність перед самим собою за цей вибір (І. Д. Бех, В. В. Рибалка); рефлексія основних життєвих цінностей як складових сенсу буття особистості й орієнтирів екзистенціального вибору (Р. Трач, К. Роджерс).

Процес розвитку духовної культури студента в психологічній літературі розуміється як готовність і здатність молодій людині осягати і переосмислювати духовний досвід, оволодівати механізмом духовного отожднення, реалізувати потребу в духовному перетворенні. І. Д. Бех зазначає, що, постулюючи людину найвищою цінністю, неможливо абстрагуватися від цінності її життя, у якому «вона відбувається і реалізується як особистість з притаманними їй інтелектуальними і морально-духовними надбаннями. Тож підготовка підростаючої особистості до повноцінного життя є неодмінною вимогою до сучасної освіти» [1, с. 125]. На жаль, доводиться констатувати, що в теперішніх соціально-економічних умовах традиційні освітні установи не завжди здатні взяти на себе функцію розвитку духовності осо-

бистості. Духовно-етичні інтереси молодшої людини за умов традиційних освітніх технологій, зазвичай, обмежуються в основному начальними дисциплінами і подіями її повсякденного життя. Іншими словами, традиційна освіта використовує ту форму духовної діяльності, яка виникає і складається навколо вихованця незалежно від нього, власне це є та реальна виховна практика, яка історично склалася і за словами Л. С. Виготського, «плентється в хвості розвитку», орієнтована на вчорашній день.

У зв'язку з цим, цілком очевидно є необхідність пошуку нових психологічних підходів і педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток духовності особистості в сучасному освітньому просторі вищих навчальних закладів. На думку І.Д. Бега, процесу виховання в підростаючій особистості системи духовних цінностей має передувати психологічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного «Я»), яку слід спрямовано формувати, засобом рефлексії [1, с.47]. Тоді, впливаючи на самого себе, наступник змінює себе, координує свою діяльність, емоції, думки, співвідносить їх із ціннісно-смісловими підставами – своїми, інших учасників навчальної взаємодії, загальнолюдськими. А тому рефлексія виступає специфічним регулятивним центром психодуховної реальності та, власне, і всієї життєдіяльності людини [3, с. 148]. Саме з появою духовно-сміислової рефлексії пов'язана ціннісно-сміслова визначеність життя конкретної особи, здатність набувати духовного досвіду.

У психологічних дослідженнях І.В. Юстус [9] духовний досвід розглядається як один з компонентів змісту освітнього процесу. При цьому вказується, що разом із набуттям фахових знань, способами вирішення професійних і дослідницьких завдань, творчим досвідом, студент повинен опанувати і зазначеним досвідом, тобто досвідом ставлення до себе і світу через інтуїтивне осягнення душевного світу людини у співвіднесенні зі світом культурних цінностей. Духовний досвід як компонент змісту освітнього процесу відзначений своєрідністю: він не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а вимагає створення особливого соціокультурного і психодуховного середовища, нових форм міжсуб'єктної взаємодії. Оволодіння цим досвідом виражається не в предметних знаннях і вміннях, а у формі життєвих сенсів, які стають невід'ємною сутнісною складовою внутрішнього світу молодшої людини.

Спільна освітня діяльність педагога і вихованців може бути охарактеризована як ціннісно-смісловий процес міжсуб'єктного

спілкування, котрий результативно вказує на становлення системи цінностей індивідуальності. Цей процес утверджується як обмін із зростанням труднощів, оскільки під час освоєння нового змісту в навчальній взаємодії виникає новий досвід спілкування та діяльності, що значною мірою відбувається завдяки сформованій у викладача смисловій установці на долучення студентів до ситуативних розвивальних взаємостосунків на засадах співтворства у здійсненні освітнього процесу, в якому має місце взаємна самозміна його суб'єктів-учасників. Очевидно, що оцінювання і самооцінювання власних досягнень, паритетне співробітництво, співтворчість учасників навчання, емпатійне розуміння – це ті фасилітативні установки, котрі є суто аксіологічними для освітньої системи ВНЗ. У зв'язку з цим нами визначено ціннісно-смислові координати освітньої системи у вигляді двомірної моделі, що уможливорює виконання вимог принципу кватерності [див. 2, с. 258].

Соціокультурний духовний простір освітньої діяльності складає: 1) поле усвідомлення світу і себе, що передбачає долучення наступника до соціокультурних зв'язків і відношень; 2) поле вільного співробітництва і реалізації особистісних норм, за якого відбувається освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності учасників освітнього процесу; 3) індивідуально-вчинкове поле самовизначення, спрямоване на оволодіння учасниками різного виду ціннісними уявленнями; 4) поле вільного і відповідального самотворення, де реалізується ціннісне і відповідальне ставлення до власної життєдіяльності.

За такої побудови навчання студент не стає суб'єктом навчання, а є ним визначально як носій суб'єктного досвіду. Це зумовлено тим, що в групі відбувається «зустріч» заданого з уже наявним суб'єктним досвідом останнього, а тому актуалізуються процеси збагачення, окультурення, а не лише його породження чи засвоєння. Тоді навчання постає не як безпристрасне пізнання, а як суб'єктно значуще осягнення світу, котре наповнене для студента особистісними смислами, цінностями, ставленнями, які зафіксовано у його суб'єктному досвіді. Він попадає в ситуацію, коли потрібно шукати смисл, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант розв'язку проблеми, дати оцінку фактам чи висловити своє ставлення до певних подій. Отож розгортається робота з усвідомлення наступником світу і себе самого, котра спричинює виникнення окремого набору цінностей і стимулює духовний розвиток студента.

При входженні студентів у друге поле аксіологічного простору освітньої діяльності (поле вільного співробітництва та реалізації особистісних норм) відбувається інтенсивне освоєння ними соціальних норм паритетної співдіяльності. Протягом навчання вони накопичують знання, конструюють власні тезауруси, поміщаючи в них різноманітні, часто взаємно протилежні уявлення, моделі поведінки, способи вчинкових дій тощо. Вся ця інформація переструктурується та унормовується завдяки внутрішній рефлексивній діяльності наступників і служить джерелом їх особистісного зростання. Так знімається проблема вищої школи, коли студент не відчуває зацікавленості до навчальних дисциплін, і не має інтересу до себе як до особистості, тому що у своїх щоденних навчальних досягненнях є звичайним, буденним виконавцем доручень педагогів. У традиційних системах освіти навчання здебільшого не організоване як саморозвиток, і саме в цьому причина того, що студент не бажає, та й не вміє вчитися (всі інші причини – похідні зазначеного). Байдужість до навчання – зворотна сторона (і симптом) відсутності ставлення до себе як до особистості. І навпаки, позиція студента в розвитково зорієнтованій освіті така, що він утверджується не як «звичайний», не як «передбачений», а як такий, хто зацікавлений самим собою. Освітня діяльність за таких умов навчання осмислюється ним як засіб самовизначення, котрий має форму його повсякденного навчального життя. Однак ця «повсякденність» переживається глибоко особистісно як низка великих і малих, але завжди унікальних і неповторних подій, головна з яких – відкриття самого себе і своїх можливостей [6, с. 59].

Оволодіння наступниками цінностями культури вводить їх в третє – індивідуально-вчинкове поле самовизначення. При цьому один із шляхів формування глибинно-особистісних вартостей полягає в тому, що соціальна цінність спочатку присутня в свідомості лише як така, про яку студент знає, але яка не має реального персонального смислу і спонукальної сили, і лише пізніше, набуваючи її одне, і друге, перетворюється в справжню особистісну цінність. Проміжним етапом на цьому шляху становлення цінності є її «обкачування» у форматі уяви, ніби примірювання до себе і свого життя. Цінність, яка функціонує в уяві, вже має особистісний смисл, хоче ще й не володіє спонукальною силою.

Реалізація цінностей студентами у процесі навчання відбувається як розвиток відношень і ставлень таким чином, що вони стають невід’ємними компонентами особистості. У результаті створюється цілісний образ особистості, про яку можна сказати,

що вона справедлива, чесна і т.ін. Іншими словами, відбувається збагачення соціально-культурного досвіду власного «Я» студентів як індивідуальностей, утвердження оригінальності та непересічності їхньої освітньої дії [4, с. 193].

Юнаки і дівчата не лише набувають знання через раціональне переконання, оволодівають нормами під час наслідування, а й обстоюють цінності у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору. Власне, вони поступають як індивідуальності із суб'єктивним ядром, причому активні, вільні і відповідальні у проєктуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності. Це свідчить про вступ їх у четверте поле аксіокультурного простору навчання – поле вільного і відповідального самотворення. Тут реалізується фундаментальна людська здатність до саморозвитку, тобто спроможність змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що сутнісно виявляється у виникненні універсума як образу суб'єктивної діяльності, котрий утворюється «внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо» [8, с. 107]. Саме тут проявляється здатність до самовизначення, до усвідомлення власної універсумності – засаднича спроможність або «вершинна цінність людської екзистенції» [5, с. 42].

Отже, духовна культура студентів як професійно значуща якість особистості, інтегрує духовні знання, спрямованість і досвід, які виступають внутрішнім орієнтиром і регулятором дій і вчинків молодих людей. Вона виявляється в ситуаціях особистісного самовизначення, морального вибору та міжособистісної взаємодії, відображає внутрішню динаміку розширення досвіду самопізнання і духовного саморозвитку особистості (духовний ріст) в умовах спеціально організованого освітнього середовища завдяки духовно-практичній діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

1. Духовна культура студента – інтегративна професійно значуща якість особистості, яка характеризується орієнтацією на духовні цінності в особистісному саморозвитку в процесі паритетної взаємодії викладачів і студентів в ціннісно-смісловому просторі освітньої діяльності вищого навчального закладу.

2. Створений належним чином ціннісно-смісловий простір навчального закладу сприяє розвитку духовної культури студентів, усвідомленню ними власної культурної самобутності, куль-

тивування саморозвивальної системи цінностей, вияву більшою чи меншою мірою творчої унікальності та ймовірної універсумності.

3. Подальшого дослідження потребує вивчення психологічних механізмів духовного саморозвитку особистості, особливості формування духовних потреб, спрямованості та включеності в духовно-практичну діяльність, яка передбачає знання духовної складової людської культури, вміння використовувати духовно-культурні надбання у власному саморозвитку, представленість духовно-культурних цінностей в аксіологічному потенціалі особистості студента.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навч. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Бугерко Я. Ціннісно-смисловий простір вищого навчального закладу як чинник духовного саморозвитку студентів / Ярослава Бугерко // Вища освіта України :теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 3 (50).– Т. 2. – С. 256–260.
3. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному процесі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3 – 4. – С.142–159.
4. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахівна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
5. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / Зіновія Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35–62.
6. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–64.
7. Нестеров А. К. Формирование духовной культуры студентов педагогического университета в процессе освоения ценностного содержания культурологических дисциплин: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образование». – Оренбург, 2009. – 21 с.
8. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

9. Юстус И. В. Теоретико-методологические основы развития духовной культуры студентов университета: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образование» / И. В. Юстус. – Самара, 2002. – 45 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Osobystist' u prostori duhovnogo rozvytku : [navch. posibnyk] / Ivan Dmytrovych Beh. – K. : Akademvydav, 2012. – 256 s.
2. Bugerko Ja. Cinnisno-smyslovyj prostir vyshhogo navchal'nogo zakladu jak chynnyk duhovnogo samorozvytku studentiv / Jaroslava Bugerko // Vyshha osvita Ukrai'ny : teoretychnyj ta naukovo-metodychnyj chasopys. – 2013. – № 3 (50). – T. 2. – S. 256–260.
3. Bugerko Ja. Dynamika riznovydiv refleksii' u modul'no-rozvyval'nomu navchal'nomu procesi / Jaroslava Bugerko // Psychologija i suspil'stvo. – 2002. – № 3 – 4. – S.142–159.
4. Gumenjuk O. Je. Psychologija vplyvu : [monografija] / Oksana Jevstahivna Gumenjuk. – Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2003. – 304 s.
5. Karpenko Z. Predmet i metod aksiopsychologii' osobystosti / Zinovija Karpenko // Psychologija i suspil'stvo. – 2008. – № 1. – S. 35–62.
6. Kudrjavcev V. T. Predposylki lichnostnogo rosta v razvivajushhem obrazovanii / V. T. Kudrjavcev, G. K. Urzalieva // Voprosy psihologii. – 2005. – № 4. – S. 52–64.
7. Nesterov A. K. Formirovanie duhovnoj kul'tury studentov pedagogicheskogo universiteta v processe osvoenija cennostnogo sodержaniya kul'turologicheskikh disciplin: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanie». – Orenburg, 2009. – 21 s.
8. Furman A. Teorija osvithn'oi' dijalnosti jak metasytema / Anatolij Furman // Psychologija i suspil'stvo. – 2001. – № 3. – S. 105–144; 2002. – № 3–4. – S. 20–58.
9. Justus I. V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitija duhovnoj kul'tury studentov universiteta: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni dokt. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanie» / I. V. Justus. – Samara, 2002. – 45 s.

Y.M. Buherko. The value survey of students' spiritual culture. The psychological features of students' value self-determination in higher educational sphere are considered, university education is showed as complicated system of making special socio-cultural and psycho-spiritual environment which promotes growing of student's psychological and creative potential, realization of their constructive activity-position concerning self-being's value formation, realization of personal spiritual function. The development of student's spiritual culture is analyzed as the process of self-cognition deepening, young person's readiness and ability to understand and re-reflect spiritual experience, realize need in value self-determination. A spiritual experience as one of the components of the content of educational process is analyzed, the specific peculiarity of which is that, in contrast to expertise, it can not be specified using traditional software and teaching tools, and requires a specific socio-cultural and psychomental environment, new intersubjects forms of interaction. It is shown that the joint educational activities of the teacher and students built as a value-semantic process of intersubjects communication promotes active, creative, conscious attitude of a young person to reality and makes spiritual growth possible through additions to the cultural ties and relations, the development of social norms parity collaboration, mastering the concepts of value and value formation and responsible attitude to their own life. Phasing of students' spiritual growing is characterized in parity educational interaction process which is possible through: a) their uploads to socio-cultural communications and relationship, b) social norm parity cooperation familiarization, c) value notion acquirement, d) formation of value and responsible attitude to own livelihood. It is concluded that respectively generated value-semantic educational environment promotes development of students' spiritual culture, awareness of their own cultural self-being, cultivation of self-developmental value system.

Key words: spiritual culture, educational process, higher school's socio-cultural spiritual environment, value self-determination, spiritual-creative potential, spiritual self-development.

Received February 05, 2015

Revised February 17, 2015

Accepted March 18, 2015

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ПСИХОТЕРАПЕВТОМ І КЛІЄНТОМ

Burhonska S.V. The study of the formation of relationships between psychotherapist and client / S.V. Burhonska // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 105–114.

С.В. Бургонська. Дослідження особливостей формування взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом. У статті розроблено емпіричну модель дослідження означеної проблеми на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, авторського теоретичного осмислення проблеми формування взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом у ході психотерапевтичної роботи. Представлено докладний опис процедури дослідження та його етапів. Підкреслено важливість вивчення цього питання та перераховано узагальнені фактори, які впливають на результативність психотерапії. Аргументовано підбір вибірки, необхідної для вивчення цієї проблеми, оскільки увага приділяється дослідженню формування взаємовідносин і довіри як одного з їх елементів між клієнт-центрованими психотерапевтами та їх клієнтами у діаді в динаміці роботи. Зазначено, що не зважаючи на відносну нерозповсюдженість дослідження питання взаємодії клієнта та психотерапевта, вказаний напрям є одним з пріоритетних питань вивчення ефективності психотерапевтичного впливу в цілому. Встановлено, що дослідження ефективності взаємодії клієнта та психотерапевта, як властивості їх взаємовідносин, перш за все передбачає практичну розробку нових і результативних методів та методик з урахуванням напрацювань попередніх знавців психотерапії. З цією метою нами було розроблено вдосконалену емпіричну модель дослідження проблеми взаємодій психотерапевта та клієнта, до якої було включено інструменти вивчення саме динамічної складової вказаних відносин.

Ключові слова: психотерапевт, клієнт, особистісні особливості, взаємовідносини, терапевтичний альянс, довіра, директивність, недирективність, ефективність психотерапії, психологічна сумісність, ролі очікування, процес психотерапії, метод психотерапії, емпатія.

С.В. Бургонская. Исследование особенностей формирования взаимоотношений между психотерапевтом и клиентом. В статье разработа-

на эмпирическая модель исследования этой проблемы на основе анализа отечественной и зарубежной литературы, авторского теоретического осмысления проблемы формирования взаимоотношений между психотерапевтом и клиентом в ходе психотерапевтической работы. Представлено подробное описание процедуры исследования и его этапов. Аргументировано подбор выборки, необходимой для изучения данной проблемы, поскольку внимание уделяется исследованию формирования взаимоотношений и доверия как одного из их элементов между клиент-центрированными психотерапевтами и их клиентами в диаде в динамике работы. Отмечено, что несмотря на малую распространенность исследования проблемы взаимодействия клиента и психотерапевта, указанное направление является одним из приоритетных вопросов изучения эффективности психотерапевтического воздействия в целом. Установлено, что исследование эффективности взаимодействия клиента и психотерапевта, как свойства их взаимоотношений, прежде всего предполагает практическую разработку новых и результативных методов и методик с учетом наработок предыдущих исследователей психотерапии. С этой целью нами была разработана усовершенствованная эмпирическая модель исследования проблемы взаимодействия психотерапевта и клиента, в которую были включены инструменты изучения именно динамической составляющей указанных отношений.

Ключевые слова: психотерапевт, клиент, личностные особенности, взаимоотношения, терапевтический альянс, доверие, директивность, недирективность, эффективность психотерапии, психологическая совместимость, ролевые ожидания, процесс психотерапии, метод психотерапии, эмпатия.

Постановка проблеми. Розвиток наукових уявлень про терапевтичне значення взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом співпадає з еволюцією психотерапії в цілому.

Терапевтичні відносини в загальному своєму вигляді – це відносини співпраці, які встановлюються між психотерапевтом і клієнтом [12].

Психологічна практика – діяльність творча, в якій особистість психолога виступає основним робочим інструментом (психолог працює собою, своїм власним «Я») [1].

Як зазначає Е. Bordin, міцність психотерапевтичного альянсу, від якого багато в чому залежить результат психотерапії, визначає ступінь узгодженості цілей і завдань терапевтичного процесу [8].

У попередніх наших роботах ми приділяли увагу особистісним особливостям психотерапевта і клієнта в контексті формування психотерапевтичних відносин та констатували важливість значення особистості психотерапевта для процесу формування взаємовідносин з клієнтом [2].

Також ми проаналізували наявність взаємозв'язку між «довірою/недовірою» клієнта до психотерапевта та мірою «директивності/недирективності» формату роботи психотерапевта з клієнтом і з'ясували, що довіра клієнта до психотерапевта є важливою складовою психотерапевтичних відносин, умовою для згоди клієнта працювати з психотерапевтом і запорукою якісної роботи з психотерапевтом та зумовлена особистісними особливостями клієнта і може трансформуватися в процесі психотерапії [3].

З'ясували, що особливості формування довіри клієнта до психотерапевта пов'язані також і з особистісними особливостями психотерапевта, його навичками спілкування і підходом, що практикується та методом психотерапії. Специфіка обраного підходу та методу психотерапії забезпечує певну міру директивності в роботі психотерапевта. Останнє так само впливає на особливості формування довіри клієнта до психотерапевта [3].

Метою даної статті є обґрунтування наших подальших досліджень формування взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом. Зокрема, побудова моделі дослідження процесу формування взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом у діаді під час певної кількості психотерапевтичних зустрічей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Посилання на необхідність глибокого контакту психотерапевта з клієнтом можна знайти як у райхіанськи орієнтованих терапевтів [9], так і у Ф. Перлза [11], і, звичайно ж, у К. Роджерса [12].

Відносини – це сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь вираженості емоції, ступінь напруги бажання або потреби. Відносини тому і є рушійною силою особистості [5].

Зрозуміло, що не існує двох зовсім ідентичних клієнтів. Всі вони різняться своєю життєвою історією, соціальними навичками, інтелектуальним рівнем, вираженістю симптоматики, прагненням до змін та іншими особливостями. Ці характеристики впливають на якість контакту, на процес психотерапії і на її результат. Сучасні дослідження процесу психотерапії показують, що характеристики клієнта є більш важливими факторами впливу, тобто в більшій мірі обумовлюють результат психотерапії, ніж застосовувані методи і використовувані методики [13].

В той час як психологічні техніки і процедури, які використовуються психологами різних напрямків, широко представлені в літературі, «ставлення психолога до клієнта» ще не було предметом системного наукового дослідження, хоча в більшій чи меншій мірі характер взаємин клієнта і психолога є предметом обговорень практично у всіх психотерапевтичних концепціях [4].

M. Lambert, M. Ogles узагальнили результати різних досліджень, присвячених взаємодії психотерапевтів і клієнтів, і виділили найбільш часто згадувані фактори процесу психотерапії, що впливають на кінцевий результат психотерапії. Автори звели їх у три великі групи: фактори підтримки; фактори навчання; фактори активних дій.

До першої групи вони віднесли такі катарсис, ідентифікацію з психотерапевтом, позитивні відносини з ним, зниження рівня напруги, структуру, терапевтичний альянс, активну участь як терапевта, так і клієнта, тепло, повагу, емпатію, прийняття, автентичність у терапевта.

До другої групи потрапили: поради, новий емоційний досвід, асиміляція проблемного досвіду, когнітивне навчіння, корекція емоційного досвіду, зворотний зв'язок, інсайт, зміна очікувань у плані власної ефективності.

Нарешті, в третю групу увійшли регуляція поведінки, підвищення готовності конфронтації з джерелом страхів і здатність ризикувати, зусилля в плані оволодіння навичками, моделювання, практичне оволодіння, тестування реальності, переживання успіху, опрацювання. Різні автори особливо підкреслюють значення такого чинника, як терапевтичний альянс [10].

Характеристики клієнтів, вплив яких на процес психотерапії піддавався дослідженню та оцінці, можна класифікувати наступним чином:

- діагноз і ступінь тяжкості симптоматики;
- соціо-демографічні характеристики;
- особистісні характеристики;
- інтерперсональні характеристики [6].

В.Н. Цанкін наголошує, що згідно досліджень Дж. Френка найважливішими факторами, що впливають на ефективність психотерапії, незалежно від теоретичної орієнтації психотерапевта, є віра психотерапевта в дієвість свого методу і віра клієнта в допомогу свого психотерапевта.

В свою чергу, Дж. Мармор у своєму дослідженні робить два головних висновки. По-перше, ефективність психотерапії залежить не стільки від методу, скільки від досвіду й особистості психотерапевта. Цей висновок зроблено на підставі зіставлення результатів психотерапії, що проводилася, зокрема, представниками різних психодинамічних орієнтацій (психоаналітиками, юнґіанцями, адлеріанцями) і поведінковими терапевтами. По-друге, у всіх видах психотерапії діють одні і ті ж психотерапевтичні чинники (хоча і в різних пропорціях):

- встановлення особливого контакту між психотерапевтом і клієнтом – вихідна передумова, на якій будується психотерапія;
- ослаблення напруги на початковій стадії, засноване на здатності клієнта обговорювати свої проблеми з особою, від якої він сподівається отримати допомогу;
- розширення репертуару когнітивних схем за рахунок інформації, одержуваної від психотерапевта;
- оперантна модифікація поведінки клієнта за рахунок позитивно-негативного підкріплення з боку терапевта, а також корективного емоційного досвіду в терапевтичних взаєминах;
- придбання соціальних навичок завдяки ідентифікації з психотерапевтом;
- переконання і навіювання, явне або приховане;
- засвоєння і відпрацювання адаптивних патернів поведінки при емоційній підтримці з боку психотерапевта [7].

У статті А.Б. Холмогорової і співавторів підводяться підсумки наукових досліджень процесу психотерапії та її ефективності, які ведуться вже впродовж 80 років. Їх можна систематизувати в двох напрямках:

1) оцінка результатів психотерапії (outcome) і її ефективності (efficacy);

2) виділення факторів, що впливають на результати та ефективність психотерапії, які, в свою чергу, можна розділити на три групи:

- пов'язані з протіканням процесу психотерапії;
- з характеристиками клієнта;
- з характеристиками терапевта [6].

Виклад основного матеріалу. Об'єктом нашого дослідження є взаємовідносини «терапевт-клієнт» у ході психотерапевтичного процесу.

Предметом дослідження виступає довіра і сумісність між терапевтом і клієнтом, як фактори, які впливають на ефективність психотерапії та сприяють особистісним змінам в ході психотерапевтичного процесу і можуть змінюватися в процесі роботи.

Гіпотези дослідження полягають в наступному:

- враховуючи особистісні особливості психотерапевтів та клієнтів, можна передбачати відмінності в процесі формування взаємовідносин між ними;
- психотерапевтичний підхід, за яким працює психотерапевт, накладає свій відбиток на особистість психотерапев-

та та процес формування і налагодження психотерапевтичних взаємовідносин і довіри з клієнтом.

- Клієнт-центровані психотерапевти як представники гуманістичного підходу, враховуючи їхню недирективність в роботі з клієнтами, мають свою специфіку етапів формування психотерапевтичних відносин і довіри з клієнтами.

На основі аналізу літератури [4,6,10,13] та власного теоретичного аналізу ми розробили модель дослідження процесу формування взаємовідносин між психотерапевтом і клієнтом та його перебігу в динаміці психотерапевтичної роботи. Для нас цікавим є саме момент формування взаємовідносин між психотерапевтом та клієнтом і динаміка його перебігу впродовж певної кількості психотерапевтичних зустрічей. Подібних досліджень нами не було виявлено, оскільки фокус уваги сучасних дослідників знаходиться на проблемі дослідження ефективності психотерапевтичної роботи [6], або ж відбувається вивчення динаміки та процесів групової взаємодії [7]. Цілісна модель нашого дослідження відображена на рисунку 1.

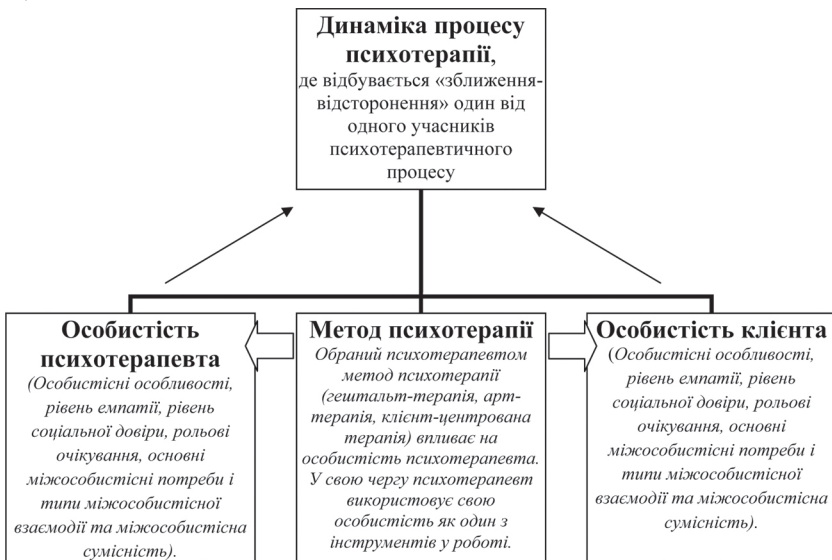


Рис. 1 Модель емпіричного дослідження процесу формування психотерапевтичних відносин та етапів їх перебігу в діаді «психотерапевт-клієнт»

Для того, щоб дослідити особистісні особливості психотерапевтів та клієнтів, ми використовуємо особистісний опитувальник діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса – Даймонда.

Щоб дослідити рівень емпатії психотерапевтів та клієнтів, ми використовуємо опитувальник «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна.

Для дослідження рівня соціальної довіри психотерапевтів та клієнтів ми використовуємо шкалу соціальної довіри (Interpersonal Trust Scale, ITS) Роттера Дж..

Для того, щоб дослідити рольові очікування психотерапевтів та клієнтів один до одного, ми використовуємо модифіковані шкали опитувальника «Рольові очікування у шлюбі» М. Волкової. Зокрема були модифіковані 2 шкали опитувальника: шкала «Особистісна ідентифікація з чоловіком» була модифікована в шкалу «Особистісна ідентифікація з психотерапевтом / клієнтом» і «Емоційно-психотерапевтична» шкала опитувальника були модифіковані під ситуацію психотерапевт-клієнт відповідно.

З метою дослідження основних міжособистісних потреб і типів міжособистісної взаємодії, міжособистісної сумісності психотерапевтів та клієнтів один з одним ми використовуємо опитувальник міжособистісних відносин (ОМО) В. Шутца.

Рефлексивний опитувальник рівня довіри до себе Т. Скрипкіної дає можливість побачити ступені довіри до себе у психотерапевтів та їх клієнтів в 11 життєвих сферах та побудувати профіль «довіри до себе» у психотерапевтів, які практикують різні методи психотерапії та їх клієнтів.

Щоб дослідити, як в динаміці змінюється «зближення-відсторонення» психотерапевта та клієнта один від одного, ми використовуємо метод соціограми. Розроблена нами інструкція звучить наступним чином: «Будь ласка, намалюйте в цьому колі невеликі кружечки, які б відповідали тому, як близько в процесі цього сеансу роботи Ви відчували і переживали співрозмовника, наскільки сильно змогли йому довіритися, або ж відчути його?»

Процедура дослідження виглядає наступним чином: наприкінці першого сеансу психотерапевтичної роботи психотерапевт і клієнт укладають «контракт», за яким обговорюють майбутню кількість зустрічей. Для нашого дослідження необхідною умовою є такі пари «психотерапевт-клієнт», у яких існує домовленість про кількість зустрічей більше 10. Після другого сеансу психотерапії психотерапевт і клієнт заповнюють бланки методик (усі перераховані методики). Починаючи з другого сеансу психотерапії психотерапевт і клієнт заповнюють кола соціограми і роблять це 4 рази – через кожну наступну зустріч (на 2 зустріч, на 4 зустріч, на 6 зустріч, на 10 зустріч).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений вище матеріал, можна зробити такі основні

висновки. Не зважаючи на відносну нерозповсюдженість дослідження питання взаємодії клієнта та психотерапевта, вказаний напрям є одним із пріоритетних питань вивчення ефективності психотерапевтичного впливу в цілому.

Дослідження ефективності взаємодії клієнта та психотерапевта, як властивості їх взаємовідносин, перш за все передбачає практичну розробку нових і результативних методів та методик з урахуванням напрацювань попередніх знавців психотерапії.

З цією метою нами було розроблено вдосконалену емпіричну модель дослідження проблеми взаємодій психотерапевта та клієнта, до якої було включено інструменти вивчення саме динамічної складової вказаних відносин.

До перспектив подальших досліджень можна віднести проведення емпіричного дослідження згідно з запропонованою моделлю, яка вже показала свою ефективність на початкових етапах застосування.

Список використаних джерел

1. Алексейчик А.А. Духовные аспекты в психотерапии / А.А. Алексейчик // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – №2(5). – 2004. – С. 73–75.
2. Бургонская С.В. Личностные особенности психотерапевта и клиента в контексте формирования психотерапевтических отношений / С.В. Бургонская // Актуальные проблемы психологии. – Том 11: Психология личности. Психологическая помощь личности : сб. научн. трудов Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины / под ред. С.Д.Максименка. – К. : Ин-т. психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины, 2014. – Ч.1. – С. 132–141.
3. Бургонська С.В. Директивність психотерапевта як чинник формування до нього довіри клієнта / С.В. Бургонська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – №1 (22). – 2014. – С. 90–97.
4. Газизова Р.Р. Проблема отношения психолога к клиенту: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р.Р. Газизова; Башкирский государственный университет. – Екатеринбург, 2014. – 178 с.
5. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1960. – 460 с.
6. Холмогорова А. Б. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, О.Д. Пуговики

- на, И.В. Никитина // Социальная и клиническая психиатрия. – Том 19. – Выпуск 3. – 2009. – С. 92–99.
7. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В.Н. Цапкин // Московский психотерапевтический журнал (МПЖ) № 2. – 1992. – С. 62–69.
 8. Bordin E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance [Text] / E.S.Bordin // *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1979. – 16(3). – P 252–260.
 9. Boadella D. Wilhelm Reich: the evolution of his work. – London: Vision, 1973. – P 74.
 10. Lambert M.J. The efficacy and effectiveness of psychotherapy / M.J. Lambert, B.M. Ogles // *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 4th ed. / A.E. Bergin, S.L. Garfield (Eds.). New York: John Wiley & Sons, 2004. – P.139–193.
 11. Perls F. In and out of the garbage pail. Lafayette, Calif.: The Real People Press, 1969. – P 97.
 12. Rogers C R. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton, 1951. – P 115–149.
 13. Zuroff D.C. Relation of therapeutic alliance and perfectionism to outcome in brief outpatient treatment of depression / D.C. Zuroff, S.J. Blatt, S.M. Sotsky // *J. Consulting Clin. Psychol.* – 2000. – Vol. 68. – N 1. – P. – 114–124.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksejchik A.A. Duhovnye aspekty v psihoterapii / A.A. Aleksejchik // *Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija.* – №2(5). – 2004. – S. 73–75.
2. Burgonskaja S.V. Lichnostnye osobennosti psihoterapevta i klienta v kontekste formirovanija psihoterapevticheskikh otnoshenij / S.V. Burgonskaja // *Aktual'nye problemy psihologii.* – Tom 11: *Psihologija lichnosti. Psihologicheskaja pomoshh' lichnosti : sb. nauchn. trudov Instituta psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukrainy / pod red. S.D. Maksimenka.* – K. : In-t. psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukrainy, 2014. – Ch.1. – S. 132–141.
3. Burgons'ka S.V. Dyrektyvnist' psihoterapevta jak chynnyk formuvannja do n'ogo doviry klientja / S.V. Burgons'ka // *Aktual'ni problemy sociologii', psihologii', pedagogiky.* – №1 (22). – 2014. – S. 90–97.
4. Gazizova R.R. Problema otnoshenija psihologa k klientu: avtoref. dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / R.R. Gazizova; Bashkirskij gosudarstvennyj universitet. – Ekaterenburg., 2014. – 178 s.

5. Mjasishhev V.N. Lichnost' i nevrozy / V.N. Mjasishhev. – L. : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1960. – 460 s.
6. Holmogorova A. B. Nauchnye issledovanija processa psihoterapii i ee jeffektivnosti: sovremennoe sostojanie problemy / A.B. Holmogorova, N.G. Garanjan, O.D. Pugovkina, I.V. Nikitina // Social'naja i klinicheskaja psihiatrija. – Tom 19. – Vypusk 3. – 2009. – S. 92–99.
7. Capkin V.N. Edinstvo i mnogoobrazie psihoterapevticheskogo opyta / V.N. Capkin // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal (MPZh) № 2. – 1992. – S. 62–69.

S.V. Burhonska. The study of the formation of relationships between psychotherapist and client. The empirical model of the problem research is developed on the basis of analysis of domestic and foreign literature and the author's theoretical understanding of the problem of forming relationships between psychotherapist and client in the course of psychotherapy. The procedure of research and its stages are described. In view of depth of the research challenges the effectiveness of psychotherapeutic work, the importance of examining the issue is stressed and lists of factors that influence on the effectiveness of psychotherapy are generalized. The specificity of the psychotherapy approach which psychotherapist chooses and the method he uses provides a degree of directivity in his work. Prescriptive as well affects the peculiarities of client confidence to the therapist, as well as the effectiveness of psychotherapy. Designation of factors that affect the performance and effectiveness of psychotherapy, in turn, is established to be divided into three groups: the process flow, associated with therapy-related characteristics of the client, and those related to the characteristics of the psychotherapist. It is noted that there is not a strong prevalence of study on the interaction of client and psychotherapist. But this direction is one of the priority issues of studying the effectiveness of psychotherapy in general. To study the efficiency of interaction between client and psychotherapist, as the properties of their relationship, need practical development of new and effective methods and techniques based on the achievements of previous researchers. This is why we have to develop an improved empirical model of the study of the interaction between psychotherapist and client which included means of studying the dynamic component of these relations.

Key words: psychotherapist, client, personal characteristics, relationships, therapeutic alliance, confidence, decision, effectiveness of psychotherapy, psychological compatibility, role expectations, the process of psychotherapy, a method of psychotherapy, empathy.

Received February 09, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 14, 2015

Типологія особистості ризику

Vdovychenko O.V. Typology of the risk personality / O.V. Vdovychenko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 115–124.

О.В. Вдовиченко. Типологія особистості ризику. У дослідженні розкрито поняття особистості ризику, що характеризується через інтегровану здатність до діяльності у ситуаціях невизначеності та небезпеки, яка функціонує у континумі «готовність до ризику – схильність до ризику», «імпульсивність – раціональність», «прагнення до ризику – ризик як копінг та захист». У статті представлено три типи особистості ризику: конструктивний, деструктивний та адаптивний, які відрізняються рівнем розвитку таких параметрів, як пошук гострих відчуттів, неадекватне прагнення до труднощів, непереносимість одноманіття, схильність до ризику та готовність до ризику. Адаптивний тип особистості ризику характеризується помірністю у прагненні до труднощів, прагненням до різноманіття життя, непереносимістю одноманітності, низькою схильністю до ризику і високою готовністю до нього. Цей тип передбачає найвищі показники позитивного ставлення до складних завдань та ургентної залежності. Деструктивний тип особистості ризику характеризується високими показниками прагнення до ризику, які проявляються у високому рівні потреби у гострих відчуттях, труднощів, розваг, схильності до ризику. Цьому типу властиві найвищі показники толерантності до невизначеності. Конструктивному типу особистості ризику властиві низькі показники схильності до ризику та невиправданої екстремальної поведінки у поєднанні з високими показниками готовності до ризику. Цей тип характеризується вищими показниками прагнення до досконалості, порівняно з іншими типами особистості ризику.

Ключові слова: особистість ризику, ризик, ургентна залежність, толерантність до невизначеності, губристична мотивація.

О.В. Вдовиченко. Типология личности риска. В исследовании раскрыто понятие личности риска, характеризующая интегрированной способностью к деятельности в ситуациях неопределённости и опасности, которая функционирует в континууме «готовность к риску – склонность к риску», «импульсивность – рациональность», «стремление к риску – риск как копинг и защита». В статье представлено три типа личности риска: конструктивный, деструктивный и адаптивный, которые отличаются уровнем развития таких параметров, как поиск острых ощу-

щений, неадекватное стремление к трудностям, непереносимость однообразия, склонность к риску и готовность к риску. Адаптивный тип личности риска характеризуется умеренностью в стремлении к трудностям, стремлением к многообразию жизни, непереносимостью однообразия, низкой склонностью к риску и высокой готовностью к нему. Этот тип предполагает высокие показатели позитивного отношения к сложным задачам и urgentной зависимости. Деструктивный тип личности риска характеризуется высокими показателями стремления к риску, которые проявляются в высоком уровне потребности в острых ощущениях, развлечений, склонности к риску. Этому типу свойственны высокие показатели толерантности к неопределённости. Конструктивному типу личности риска свойственны низкие показатели склонности к риску и неоправданному экстремальному поведению в сочетании с высокими показателями готовности к риску. Этот тип характеризуется высокими показателями стремления к совершенству по сравнению с другими типами личности риска.

Ключевые слова: личность риска, риск, urgentная зависимость, толерантность к неопределённости, губристическая мотивация.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стандарти сучасного суспільства вимагають від особистості розвитку якостей, які дозволяють бути ефективним у ситуаціях ризику. Такі ситуації розглядаються індивідом як суб'єктивно небезпечні або наділені якостями невизначеності, вірогідності. Проблема психологічних особливостей особистості, пов'язаних із діяльністю в ситуаціях ризику, є недостатньо розробленою.

Схильність і готовність до ризику, основні цінності, мотиви, які лежать в основі прийняття ризикових рішень і реалізації ризикової поведінки особистості утворюють певну «ризикову сферу особистості». Для концептуалізації цієї сфери, визначення її змістової наповненості та структури ми пропонуємо термін «особистість ризику».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. У психологічній науці ризик розглядається як можлива небезпека несприятливого завершення ситуації (О.М. Яницький, Н.О. Альшина), як активність людини у ситуації невизначеності (В.Ф. Капустін, К.К. Платонов, О. Реан), як прогностична оцінна категорія у ситуації невизначеності (Т.В. Корнілова, Г.М. Солнцева, А. Тверські), як вибір із багатьох альтернатив (В.С. Ібрагімова, В.В. Ойгензіхт), як дії навмання (Є.П. Ільїн).

Аналіз сучасних досліджень ризику дозволив нам сформулювати робоче визначення особистості ризику як інтегрованої особистісної здатності до діяльності у ситуаціях невизначеності та небезпеки, що функціонує у континуумі «готовність до ризику – схильність до ризику», «імпульсивність – раціональність», «прагнення до ризику – ризик як копінг та захист». Отже, особистість ризику обумовлена суб'єктивними (сукупністю психофізіологічних та психологічних характеристик індивіда) та об'єктивними (ситуації невизначеності та небезпеки) факторами.

До суб'єктивних психологічних характеристик особистості ризику слід віднести імпульсивність, готовність до ризику, схильність до ризику, прагнення до гострих відчуттів, труднощів, запобігання нудьги та одноманітності. Об'єктивні характеристики функціонування особистості ризику характеризуються ситуаціями небезпеки та невизначеності.

Особистість ризику має характеризуватись високою толерантністю до невизначеності, яка є інтегральною характеристикою особистості, яка виражається у психологічній стійкості [9] і включає різнорівневі індивідуальні властивості, складається з системи особистісних і групових цінностей, групових настановлень [5].

Також до ключових характеристик особистості ризику нами була віднесена ургентна залежність як залежність особистості від нестачі часу. З прискоренням темпу життя сучасного суспільства, нав'язуванням моделі успіху, яка заснована на виконанні максимальної кількості завдань у все більш короткі терміни відбувається формування ургентної адикції, яка напряду пов'язана зі змінами психічного часу. Така людина ігнорує минуле, витягує з нього досвід, нехтує реалізацією своїх цілей і бажань, відкладаючи їх на невизначене майбутнє [7]. В цілому, більшість сучасних людей орієнтовані на сьогоднішній день, роль минулого в їх житті невелика, а майбутнє не цілком визначене. На нашу думку, прагнення до невизначеності, яка лежить в основі ризику, може бути властива особам з ургентною залежністю.

К.І. Фоменко визначено поняття губристичної мотивації, під якою автор розуміє прагнення особистості до самоствердження. Особистість ризику самостверджується шляхом включення у ситуації невизначеності та небезпеки, виходячи з яких вона підтверджує власну губристичну самозначущість. Саме тому перспективним напрямом дослідження особистості ризику є визначення характеру її губристичних мотивів.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості різних типів особистості ризику.

Організація та методи дослідження. Методичний комплекс дослідження типології особистості ризику склали такі методики:

1. Методика діагностики конфліктності та прагнення до ризику (короткий S 32-тест), спрямований на визначення міри розвитку пошуку гострих відчуттів, неадекватного прагнення до труднощів і непереносимості одноманіття [3; 8].

2. Опитувальник «Імпульсивність-7» (модифікований варіант А. Долникової та Т. В. Корнілової), спрямований на діагностику імпульсивності та схильності до ризику [1].

3. Опитувальник «Особистісні чинники прийняття рішень» (ЛФР-25), спрямований на діагностику раціональності та готовності до ризику особистості [1].

Для подальшої психологічної характеристики типів особистості ризику було використано методики:

1. Методика діагностики толерантності до невизначеності [4].

2. Методика діагностики ургентної залежності [7].

3. Методика діагностики губристичної мотивації [6].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо типологічні особливості особистості ризику. Психологічними параметрами, які складатимуть виділені типологічні профілі, виступили ті, що дають найглибше уявлення про ризик як особистісну диспозицію: TAS – пошук гострих відчуттів; UA – неадекватне прагнення до труднощів; BS – непереносимість одноманіття; схильність до ризику та готовність до ризику.

Нами було проведено процедуру кластерного аналізу методом К-середніх для визначення основних типів «особистості ризику» (рис. 1).

Аналізуючи характеристики утворених кластерів, слід відзначити, що найбільш поширений з них, «Деструктивна особистість ризику» (44,5% вибірки), має таку характеристику: високі показники прагнень до ризику, які проявляються у високому рівні потреби в гострих відчуттях, труднощів, розваг. Окрім цього, така особистість характеризується вираженою схильністю до ризику, при цьому готовність до ризику як до вибору ризикової дії як найбільш раціональної та виваженої у таких індивідів розвинута слабо. Отже, тип «Деструктивна особистість ризику» характеризується найменш оптимальними показниками особистості ризику – схильністю до нераціональних труднощів, пошуку гострих відчуттів та низькою готовністю до ефективної поведінки у ризикових ситуаціях.

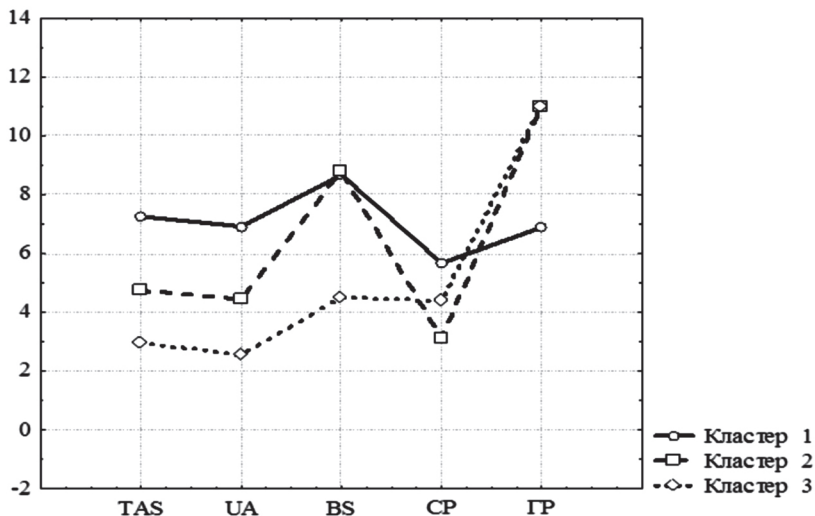


Рис. 1. Типи особистості ризику

Кластер 1 – високі показники пошуку гострих відчуттів – високі показники неадекватного прагнення до труднощів – високі показники непереносимості одноманітності – високі показники схильності до ризику – низькі показники готовності до ризику – «Деструктивна особистість ризику»;

Кластер 2 – помірні показники пошуку гострих відчуттів – помірні показники неадекватного прагнення до труднощів – високі показники непереносимості одноманітності – низькі показники схильності до ризику – високі показники готовності до ризику – «Адаптивна особистість ризику»;

Кластер 3 – низькі показники пошуку гострих відчуттів – низькі показники неадекватного прагнення до труднощів – низькі показники непереносимості одноманітності – низькі показники схильності до ризику – високі показники готовності до ризику – «Конструктивна особистість ризику».

Тип, який характеризується кластером «Адаптивна особистість ризику» (28,57% вибірки), має такі риси: помірність у прагненні до труднощів, прагнення до різноманіття життя, непереносимість одноманітності, низька схильність до ризику і висока готовність до нього. Загалом поєднання низької схильності до ризику з високою готовністю до нього є оптимальним для адаптації особистості у суспільстві, яке вимагає від неї бути гнучким і пристосованим до щоденних змін у сучасній реальності (26,89% вибірки).

26,89% вибірки досліджуваних відносяться до «Конструктивного типу особистості ризику». Така назва обумовлена тим, що в групі цих досліджуваних виявляються низькі показники схильності до ризику та невиправданої екстремальної поведінки у поєднанні з високими показниками готовності до ризику. Така структура показників особистості ризику в межах цього типу забезпечує найбільш оптимальне сприйняття ризику та найбільшу самоефективність у ризикових ситуаціях.

Розглянемо результати порівняння показників толерантності до невизначеності в досліджуваних з різним типом особистості ризику.

З таблиці 1 видно, що всі досліджувані характеризуються високими показниками толерантності до невизначеності, однак існує специфіка толерантності у досліджуваних з різним типом особистості ризику. Так, у деструктивного типу особистості ризику відзначаються найвищі показники ставлення до новизни, до невизначених ситуацій. Вони характеризуються перевагою невизначеності у більшій мірі, ніж особистості конструктивного та адаптивного типу. Загалом у представників деструктивного типу найвищі показники толерантності до невизначеності.

Таблиця 1

Середні значення показників толерантності до невизначеності у досліджуваних різного типу особистості ризику

Показники толерантності до невизначеності	Групи досліджуваних за типом особистості ризику			H	p
	Деструктивна	Конструктивна	Адаптивна		
Ставлення до новизни	16,54±1,92	12,31±2,34	14,51±2,90	8,32	<0,001
Ставлення до складних завдань	32,23±5,66	34,48±7,54	35,45±12,37	2,35	-
Ставлення до невизначених ситуацій	43,56± 7,21	39,15±8,78	40,36±9,01	5,43	<0,001
Перевага невизначеності	57,23±11,25	53,37±10,90	55,24±8,79	7,34	<0,001
Толерантність/запобігання невизначеності	55,22±12,24	51,21±11,54	52,34±12,37	6,31	<0,001

Особи адаптивного типу особистості ризику характеризуються найвищими показниками ставлення до складних завдань. Цей тип

особистості передбачає прагнення до труднощів, високу мотивацію досягнення, яка підкріплюється їх високою готовністю до ризику.

Конструктивний тип особистості ризику характеризується високими середньопоказниками толерантності до невизначеності і може вважатися найпомітнішим, порівняно з іншими типами особистості ризику стосовно толерантності.

Таблиця 2

Середні значення показників ургентної залежності в досліджуваних різного типу особистості ризику

Показники	Групи досліджуваних за типом особистості ризику			Н	р
	Деструктивна	Конструктивна	Адаптивна		
Ургентна залежність	39,46±11,34	40,12±12,33	45,67±6,75	12,32	<0,0001

Встановлено, що найвищі показники ургентної залежності мають особи з адаптивним типом особистості ризику. Їх прагнення до різноманіття життя, гострих відчуттів у поєднанні з готовністю до ризику обумовлює схильність до прискорення темпів життєдіяльності, трудоголізму, діяльності в обмежених часових термінах, що є ознаками ургентної залежності. Досліджувані з деструктивним типом особистості ризику в меншій мірі схильні до ургентної адикції, оскільки їх активність спрямована переважно на пошук гострих почуттів у розвагах та відпочинку, бізнесі, однак це зовсім не означає високу міру їх трудоголізму, прагнення до робочого навантаження та життєдіяльності в обмежених часових термінах.

Розглянемо результати порівняння показників губристичної мотивації в досліджуваних різного типу особистості ризику, подані у таблиці 3, з якої видно, що прагнення до переваги властиве у більшій мірі особам деструктивного типу, а до досконалості – з конструктивним типом особистості ризику.

Таблиця 3

Середні значення показників губристичної мотивації (прагнення до самоствердження) в досліджуваних різного типу особистості ризику

Показники	Групи досліджуваних за типом особистості ризику			Н	Р
	Деструктивна	Конструктивна	Адаптивна		
Прагнення до досконалості	28,54±5,44	32,55±6,34	29,15±5,23	6,43	<0,001

Прагнення до переваги	32,54±4,33	23,17±5,32	26,34±6,77	34,56	<0,0001
-----------------------	------------	------------	------------	-------	---------

З таблиці 3 видно, що адаптивний тип особистості ризику передбачає найвищі показники прагнення до досконалості, а деструктивний тип особистості ризику характеризується надмірно високим рівнем прагнення до переваги.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Особистість ризику – інтегрована особистісна здатність до діяльності у ситуаціях невизначеності та небезпеки, яка функціонує у континумі «готовність до ризику – схильність до ризику», «імпульсивність – раціональність», «прагнення до ризику – ризик як копінг і захист».

Встановлено три типи особистості ризику – деструктивний, адаптивний та конструктивний. Тип «Деструктивна особистість ризику» хаарктеризується найменш оптимальними показниками особистості ризику – схильністю до нераціональних труднощів, пошуку гострих відчуттів та низькою готовністю до ефектвної поведінки у ризикових ситуаціях.

Тип «Адаптивна особистість ризику» є оптимальним для адаптації особистості у суспільстві, яке вимагає від неї бути гнучким та пристосованим до щоденних змін у сучасній реальності. Цей тип особистості характеризується найвищими показниками переваги складних завдань та ургентної залежності.

Тип «Конструктивна особистість ризику» забезпечує найбільш оптимальне сприйняття ризику та найбільшу самоефективність у ризикових ситуаціях. Цей тип характеризується високим прагненням до досконалості, помірно високими показниками толерантності до невизначеності та ургентної залежності.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – Серия «Мастера психологии» – СПб., 2011. – 224 с.
3. Кононова В.Н. О некоторых результатах применения методики SSS в психологическом обследовании работников таможенной службы / В.Н. Кононова // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 2000. – №2.
4. Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии «Шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Ма-

- клейна» / Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
5. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
 6. Фоменко К.І. Взаємозв'язок нарцисизму та губристичної мотивації студентів /К.І. Фоменко // Психологічні перспективи. Випуск 23, Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 308–318.
 7. Шибко О.Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности // Психологический журнал. 2006. – № 3(11). – С. 65–68.
 8. Factorial Structure of the Sensation-Seeking Scale-Form V: Confirmatory Factor Analyses in Nonclinical and Clinical Samples //Can J Psychiatry. – Vol. 46. – November 2001.
 9. Maddi S. Hardiness and Mental Health / S. Maddi, D. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265–274.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Il'in E. P. Psihologija riska / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2012. – 288 s.
2. Il'in E.P. Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len' / E.P. Il'in. – Serija «Mastera psihologii» – SPb., 2011. – 224 s.
3. Kononova V.N. O nekotoryh rezul'tatah primenenija metodiki SSS v psihologicheskom obsledovanii rabotnikov tamozhennoj sluzhby / V.N. Kononova // Vestnik MGU. – Ser. 14. Psihologija. – 2000. – №2.
4. Osin E.N. Faktornaja struktura russkojazyčnoj versii «Shkaly obshhej tolerantnosti k neopredelennosti D. Maklejna» / E.N. Osin // Psihologicheskaja diagnostika 2010, № 2. – S. 65–86.
5. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / Pod red. G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj. – M.: Smysl, 2008. – 172 s.
6. Fomenko K.I. Vzajemov'jazok narcysizmu ta gubrystyčnoj motyvacij' studentiv /K.I. Fomenko // Psyhologichni perspektyvy. Vypusk 23, Luc'k: Shidnojevropejs'kyj nacional'nyj universytet imeni Lesi Ukrai'nky, 2014. – S. 308–318.
7. Shibko O.L. Urgentnaja addikcija kak forma addiktivnogo povedenija lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 2006. – № 3(11). – S. 65–68.

O.V. Vdovychenko. Typology of the risk personality. The article deals with the term of the Personality of the risk, which is characterized by an integrated risk capacity for action in situations of uncertainty and danger, which operates in a continuum of «willingness to take risks – risk appetite», «impulsivity – rationality», «willingness to take risks – the risk of both coping and protection». The conceptualization of this area, identifying its fullness and semantic structure we propose the term «personality of the risk».

The investigation shows there are three types of personality assessment: constructive, destructive and adaptive, which have different levels of such parameters as the search for thrills, improper desire to difficulties, intolerance to monotony, risk tolerance and willingness to take risks. Personality of the risk correlates with tolerance, hubristic motivation and urgent dependence.

Adaptive personality type is characterized by moderate risk in the pursuit of difficulties, the desire for diversity of life, intolerance of monotony, low risk tolerance and high availability to risk. This type involves the highest positive attitude towards challenges and urgent dependence. This personality type involves the pursuit of difficulties, high motivation to achieve, which is reinforced by their high willingness to take risks.

Destructive personality type is characterized by high risk willingness to take risks, which are manifested in the high level of demand for the thrill of entertainment risk appetite. The characteristic of this type is a high tolerance for uncertainty. This type has the highest level of the risk tendency.

Constructive personality type is characterized by low levels of striving for risk and unjustified extreme behavior. This type is characterized by higher levels of excellence in comparison with other types of personality of the risk. This type provides assertive behavior and is the best for successful activity and life.

Key words: personality of the risk, risk, urgent dependence, uncertainty avoidance, hubristic motivation.

Received February 07, 2015

Revised February 16, 2015

Accepted March 22, 2015

Досвід сімейних стосунків у дистантній і традиційній сім'ях

Venher H.S. The experience of family relationships in distant and traditional families / H.S. Venher // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 125–137.

Г.С. Венгер. Досвід сімейних стосунків у дистантній і традиційній сім'ях. Статтю присвячено емпіричному дослідженню дистантної сім'ї. Детально описано вибірку дослідження, співвідношення між статтю і досвідом сімейних стосунків, співвідношення між типом сім'ї та рівнем освіти. Досліджено розподіл сімейних ролей у традиційній і дистантній сім'ях. Розглянуто поняття «рольові стосунки», «дистантна сім'я», «адаптація», «психологічний супровід», «криза сім'ї», «сімейні взаємини». Акцентовано увагу на соціально-демографічній характеристиці вибірки дослідження. Розглянуто зміни традиційних соціальних ролей у дистантних сім'ях. Зосереджено особливу увагу на порівняльному аналізові рольових стосунків у традиційних і дистантних сім'ях. Проаналізовано проблеми зміни традиційних ролей. Досліджено рівень адаптації подружжя на дистанції. Детально розглянуто досвід сімейних стосунків у дистантній родині та традиційній сім'ї. На основі аналізу наукових джерел визначено ієрархічну структуру сімейних ролей-взаємодій у традиційних і дистантних сім'ях; розглянуто соціальний інститут сім'ї. Встановлено, що для обох типів сімей провідними ролями-обов'язками виступають ті ролі, які є ключовими для соціально-економічного функціонування родини. Порівнюються ролі, які найчастіше виконуються партнерами. Досліджено зміст поняття «роль» та особливості його застосування у сімейних відносинах; розглянуто зміни традиційних соціальних ролей у дистантних сім'ях; висвітлено основні проблеми сучасної дистантної сім'ї. Акцентовано увагу дистантним відносинам, порівнюючи їх із близькими відносинами. Здійснено порівняння досвіду сімейних стосунків у традиційній і дистантній родині. Зосереджено увагу на співвідношенні між типом сім'ї та рівнем освіти. Зроблено висновок, що отримані результати можуть бути використані при підготовці майбутніх фахівців, у викладанні психології сім'ї, в практиці викладання навчальних курсів «Психологія сім'ї», «Соціальна психологія», «Сімейне консультування». У перспективах подальшого дослідження вбачається створення тренінгової групи сімей для

адаптації подружжя один до одного, для адаптації ролей та зменшення емоційної дистанції.

Ключові слова: рольові стосунки, дистантна сім'я, адаптаційні можливості, психологічний супровід, соціальне середовище, прийняття, внутрішньосімейні взаємини, дистантні відносини, традиційна сім'я, рольова взаємодія, структура сім'ї, сімейні ролі, функціонально-рольова структура сім'ї.

А.С. Венгер. Опыт семейных отношений в дистантной и традиционной семьях. Стаття посвящена емпіричному дослідженню дистантної сім'ї. Подробно описано вибірку дослідження, співвідношення між полом і опытом сімейних відносин, співвідношення між типом сім'ї і рівнем освіти. Досліджено розподіл сімейних ролей в традиційній і дистантній сім'ї. Розглянуто поняття «рольові відносини», «дистантна сім'я», «адаптація», «психологічне супроводження», «криза сім'ї», «сімейні відносини». Акцентовано увагу на соціально-демографічній характеристиці вибірки дослідження. Розглянуті зміни традиційних соціальних ролей в дистантних сім'ї. Сосредоточено особливу увагу на порівняльному аналізі рольових відносин в традиційних і дистантних сім'ї. Проаналізовані проблеми зміни традиційних ролей. Досліджено рівень адаптації подружжя на дистанції. Подробно розглянуто опыт сімейних відносин в дистантній сім'ї і традиційній сім'ї. На основі аналізу наукових джерел визначено ієрархічну структуру сімейних ролей-взаємодій в традиційних і дистантних сім'ї; розглянуто соціальний інститут сім'ї. Встановлено, що для обох типів сімей ведучими ролями-обов'язаностями виступають ті ролі, які є ключовими для соціально-економічного функціонування сім'ї. Порівнюються ролі, які частіше виконуються партнерами. Досліджено збереження поняття «роль» і особливості його застосування в сімейних відносинах; розглянуті зміни традиційних соціальних ролей в дистантних сім'ї; освітлено основні проблеми сучасної дистантної сім'ї. Акцентовано увагу на дистантних відносинах, які порівнюються з близькими відносинами. Проведено порівняння опыта сімейних відносин в традиційній і дистантній сім'ї. Сосредоточено увагу на співвідношенні між типом сім'ї і рівнем освіти. Зроблено висновок, що отримані результати можуть бути використані при підготовці майбутніх фахівців в викладанні психології сім'ї, в практиці викладання навчальних курсів «Психологія сім'ї», «Соціальна психологія», «Сімейне консультування». В перспективах подальшого дослідження бачиться створення тренінгової групи сімей для адаптації подружжя один до одного, для адаптації ролей і зменшення емоційної дистанції.

Ключевые слова: рольові відносини, дистантна сім'я, адаптаційні можливості, психологічне супроводження, соціальна

среда, принятие, внутренне-семейные отношения, дистантные отношения, традиционная семья, ролевое взаимодействие, структура семьи, семейные роли, функционально-ролевая структура семьи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку українського суспільства зумовлює зростання інтересу до збільшення дистантних сімей. Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: питання типології сімей, їх специфіка, основні проблеми та види психологічної допомоги А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, Д. Віткіна, Л. Виготського, Е. Еріксона, В. Сатир, Г. Фігдора, К. Хорні, К. Юнга та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурні особливості ролевої поведінки розглядав П.П. Горностай, проблемам потенціалу сім'ї та консультуванню приділяла увагу Л.Б. Шнейдер, проблематика класичної психодрами в сім'ї знайшла своє відображення у працях Джекоба Леві Морено. Сімейні ролі вивчали Є.П. Білоніжко, Л.Р. Хамитова, М.С. Хрустальова, Л. Яценко. Соціальна підтримка дітей і молоді з дистантних сімей розглядалась у працях І.В. Ковальчук, детальне вивчення особливостей емоційної сфери підлітків з дистантних сімей ми бачимо в роботах Я.М. Раєвської, сучасну українську сім'ю, зокрема, медико-соціальні аспекти, досліджують В.М. Лісовий, І.М. Шурма, В.О. Коробчанський.

Метою статті є емпіричне дослідження ролевих стосунків у дистантній і традиційній сім'ях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірка дослідження складалась із двох підвбірок. Першу підвбірку склали респонденти, які мали чи мають досвід сімейного життя у форматі традиційної (повної) сім'ї ($n = 90$), другу підвбірку сформува-ли досліджувані, що мають досвід сімейного життя в дистантній сім'ї ($n = 70$). Середній вік досліджуваних склав в першій підвбірці – 33,88 років зі стандартним відхиленням 6,95 років, у другій – 35,26 років зі стандартним відхиленням 7,16 років. Обидві підвбірки характеризувались приблизно однаковим загальним сімейним стажем: в першій підвбірці – 7,25 років зі стандартним відхиленням 3,83 років, у другій – 7,39 років зі стандартним відхиленням 4,28 років. Згідно F-критерію статистично значущих розбіжностей між цими підвбірками за вказаними параметрами не виявлено ($p > 0,05$).

Гендерний склад підвбірок був наступним. Серед респондентів, що мають досвід традиційного сімейного життя, перева-

жали жінки ($n = 61$; $67,8\%$), чоловіки склали не більше однієї третини ($n = 29$; $32,2\%$). Серед тих респондентів, які мали досвід дистантного сімейного життя, розподіл за статтю був рівний: частка чоловіків та жінок становила не більш 50% ($n = 35$). Слід зазначити, що за критерієм хі-квадрат встановлено, що ці дві підвибірки суттєво різнилися за гендерним складом ($\chi^2 = 5,185$; $p = 0,034$). Мозаїчна діаграма, яка репрезентує перехресні таблиці дані параметрів досвіду сімейного життя та статі респондентів, наведена на рис.1.



Рис.1. Співвідношення між статтю та досвідом сімейних стосунків

За сімейним станом в обох підвибірках переважали одружені/заміжні особи: серед дистантних сімей доля таких респондентів була трохи більшою ($n = 61$; $88,4\%$), ніж серед традиційних ($n = 76$; $84,4\%$). За критерієм хі-квадрат ці вибірки щодо сімейного статусу не відрізнялись одна від одної ($\chi^2 = 0,514$; $p = 0,499$).

За параметрами «тип сімейних стосунків» та «сімейний статус» нами було сформовано дві групи: контрольну та експе-

риментальну. Контрольну групу сформували одружені/заміжні представники традиційних сімей, експериментальну групу – одружені/заміжні представники дистантних сімей. Кількісний склад обох груп був наступний: відповідно $n = 76$ та $n = 61$. Надалі ці групи розглядатимуться як типові для вивчення соціально-психологічних особливостей ролевих стосунків у сім'ях різних типів, адже сімейні роляві стосунки для представників цих груп є актуальними. В свою чергу, 22 респонденти, які були розлученими, сформували окрему групу для подальшого дослідження.

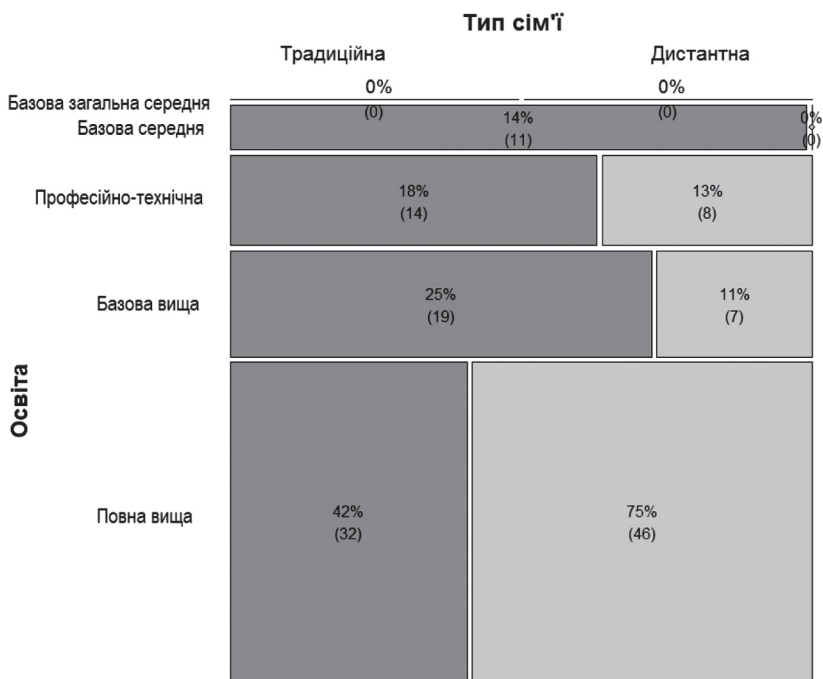


Рис. 2. Співвідношення між типом сім'ї та рівнем освіти

Порівняльний аналіз ролевих стосунків у традиційних та дистантних сім'ях. Розглядаючи вслід за С. Мінухіним та Ч. Фішманом (1998) сімейні ролі як сталі функції сімейної системи, закріплені за кожним з її членів, ми включаємо в поняття «роль» бажання, переконання, почуття, цілі, цінності й дії, які очікуються або приписуються члену родини і ставимо за мету з'ясувати, наскільки нормативною чи дисфункціональною

е рольова структура досліджуваних сімей. Адже показником дисфункціональності сімейної системи служить поява патологізуючих ролей, які дозволяють сім'ї як системі зберігати стабільність, однак у силу своєї структури й змісту виявляють психотравмуючий вплив на її членів.

Середній вік представників контрольної групи становив 34,09 років (стандартне відхилення – 6,69 років), загальний сімейний стаж – 7,54 років (стандартне відхилення – 3,88 років). Середній вік представників експериментальної групи становив 34,91 років (стандартне відхилення – 7,35 років), загальний сімейний стаж – 7,14 років (стандартне відхилення – 4,09 років). Згідно F-критерію статистично значущих розбіжностей між цими групами за вказаними параметрами не виявлено ($p > 0,05$). В контрольній групі переважали представники жіночої статі ($n = 50$; 65,8%), як і в експериментальній ($n = 32$; 52,5%). За критерієм хі-квадрат ці вибірки щодо гендерної пропорції не відрізнялись одна від одної ($\chi^2 = 2,503$; $p = 0,114$). Оскільки бездітні сім'ї не досліджувались, всі сім'ї, що взяли участь у нашому опитуванні, мали дітей. У контрольній вибірці було представлено сім'ї з однією дитиною ($n = 28$; 36,8%), з двома ($n = 42$; 55,3%) та трьома ($n = 6$; 7,9%) дітьми. Серед дистантних сімей пропорція була такою: одна дитина ($n = 24$; 39,3%), двоє дітей ($n = 31$; 50,8%), троє дітей ($n = 6$; 9,8%).

Однією з узагальнених характеристик рольових стосунків є оцінка респондентами роботи, що виконується вдома. Так, у традиційних сім'ях переважають респонденти, які зайняті організацією відпочинку ($n = 38$; 50,0%), тоді як серед членів дистантних сімей у рольовій структурі переважає робота по господарству ($n = 27$; 44,3%). Ці розбіжності є статистично значущими ($\chi^2 = 7,893$; $p < 0,020$). На рисунку 3 наведена мозаїчна діаграма, яка ілюструє перехресні табличні данні параметрів домашньої роботи та типу сім'ї респондентів.

Аналізуючи результати, отримані за опитувальником «Сімейні ролі», ми розглянули ієрархію соціальних ролей, що виконують члени традиційних і дистантних сімей та порівняли їх. Для того, щоб оцінити ієрархію соціальних ролей, для кожної групи розраховувались середньогрупові значення (M) для кожної ролі. Слід зазначити, що три варіанти оцінки кожної ролі кодувались наступним чином: «Іноді» – 1 бал, «Доволі часто» – 2 бала, «Постійна роль» – 3 бала. На основі середньогрупових значень розраховувався середньогруповий ранг сімейної ролі: чим активніше досліджуваними виконувалась певна роль, тим мен-

шим був її ранг. Ранги сімейних ролей відображали ієрархію рольової структури. З метою порівняльного аналізу розраховувався U-критерій Манна-Вітні. Якщо величина цього критерію була статистично значущою ($p < 0,05$), то робився висновок про наявність розбіжностей між групами стосовно пріоритету певної ролі.

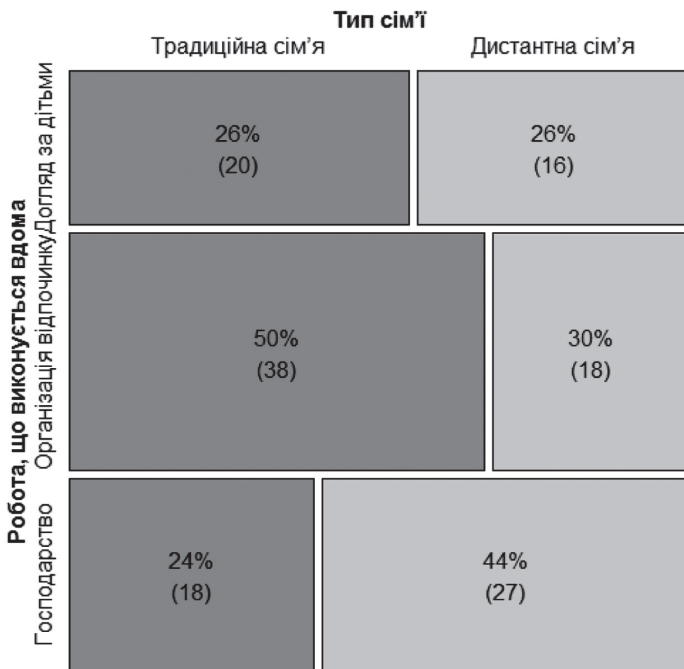


Рис. 3. Співвідношення між типом сім'ї та роботою, що виконується вдома

В таблиці 1 наведена ієрархічна структура сімейних ролей-обов'язків у контрольній та експериментальній вибірках.

Таблиця 1

Ієрархічна структура сімейних ролей-обов'язків в традиційних і дистантних сім'ях

Сімейна роль	Тип сім'ї			
	Традиційна сім'я		Дистантна сім'я	
	М	Ранг	М	Ранг
Організатор домашнього господарства	2,263	1	2,131	3

Закупник продуктів	2,158	2	2,246	2
Той, що заробляє гроші	2,132	3	2,574	1
Скарбничий	2,118	4	2,033	5
Його ясновельможність	1,908	5	1,967	6
Той, що прибирає квартиру	1,789	6	1,738	10
Той, що виносить сміття	1,671	9	1,754	8
Кухар	1,750	7	1,770	7
Той, що прибирає зі столу після обіду	1,645	11	1,689	11
Той, хто доглядає за тваринами	1,618	12	1,574	13
Організатор свят і розваг	1,605	13	1,574	13
Хлопчик на побігеньках	1,553	14	1,738	10
Людина, що приймає рішення	1,737	8	2,033	5
Той, що лагодить зламане	1,645	11	1,344	14

Як видно з даної таблиці, структура провідних ролей для обох типів сімей є схожою: ключовими як для традиційної сім'ї, так і для дистантної є три ролі: організатора домашнього господарства, закупника продуктів та того, що заробляє гроші. Проте роль заробітника займає статистично значуще більш високу ієрархічну позицію ($U = 1618,00$; $p = 0,001$) в дистантних сім'ях (ранг 1 у порівнянні з рангом 3), що пов'язано, на нашу думку, з орієнтованістю цих сімей на вирішення фінансових проблем. В минулому підрозділі при аналізі співвідношень між типом сім'ї та роботою, що виконується вдома, нами зазначалось, що потреби економічного характеру (матеріальні труднощі, з якими стикається родина) є більш актуальними для членів тимчасово неповних родин.

У групі респондентів, що характеризуються традиційними сімейними стосунками найнижчу позицію в ієрархії сімейних ролей-обов'язків займає роль «хлопчика на побігеньках», тоді як серед членів дистантних сімей мінімальним пріоритетом характеризувалась сімейна роль, пов'язана з лагодженням зламаного. Цікавим виявляється той факт, що якісний склад п'яти найменш вживаних ролей-обов'язків у двох групах порівняння є однаковим, відрізняється лише позиція цих ролей у ієрархії. Отже, найменш пріоритетними ролями були наступні ролі-обов'язки «Той, що прибирає зі столу після обіду», «Той, хто доглядає за тваринами», «Організатор свят і розваг», «Хлопчик на побігеньках», «Той, що лагодить зламане».

Слід зазначити, що параметр «Той, що лагодить зламане» займає більш високу позицію в ієрархії ролей-обов'язків в тра-

диційній сім'ї, ніж в дистантній сім'ї. Ця відмінність є статистично значущою, про що свідчить відповідне значення критерію Манна-Вітні ($U = 1681,00$; $p = 0,002$). Отже, виходячи з того, що даний обов'язок у суспільному сприйнятті є суто чоловічою функцією (2009), можна зробити висновок, що ця роль чоловіків у дистантних сім'ях є дефіцитною і не заміщується жінками.

Також виявлено статистично значущі розбіжності між групами за позицією ролі «Людина, що приймає рішення» ($U = 1838,00$; $p = 0,024$). Для дистантних сімей ця роль є більш пріоритетною, ніж для традиційних. Як вказує Н.М. Давидова (2000), рішення в сім'ї, що стосуються її добробуту, пов'язані з тим, на що гроші повинні бути витрачені з погляду стратегії розвитку домогосподарства. Повсякденні зобов'язання щодо витрачання коштів і забезпечення сім'ї найнеобхіднішим на даний момент стають швидше обов'язком. Враховуючи більшу спрямованість дистантних сімей на вирішення фінансових проблем, можна пояснити більш активну роль представників цих сімей у прийнятті рішень.

Отже, встановлено, що для обох типів сімей провідними ролями-обов'язками виступають ті ролі, які є ключовими для соціально-економічного функціонування родини, а саме: організації домашнього господарства, закупівлі продуктів, заробітку грошей. Найменш популярними ролями виступали обслуговуючі ролі: прибирання зі столу, догляд за тваринами, організація свят і розваг, догляд за тваринами, бездумне виконання дрібних доручень тощо. Основні відмінності груп порівняння стосувалися ставлення до заробітку грошей і прийняття рішень: ці ролі частіше використовувались саме представниками дистантних сімей, також виявлено відмінності в ставленні до налагодження зламаного – орієнтація на цей обов'язок є більш виразною в сім'ях, де постійно присутні обидва з подружжя.

У наступній таблиці (табл. 2) наводиться ієрархічна структура сімейних ролей-взаємодій в традиційних і дистантних сім'ях. Запропонована таблиця показує, що роль «самотнього вовка» є досить популярною серед обох типів сімей (ранг 1 в дистантних сім'ях та ранг 2 у традиційних). Згідно з В.І. Сіляєвою (2004), самотність – це суб'єктивний стан людини, адже людина може бути формально самотньою (ніколи не бути одруженою, розлученою) і не почувати або не відносити себе до самотніх, а може бути формально не самотньою (мати родину) і відчувати постійну самотність.

Таблиця 2

Ієрархічна структура сімейних ролей-взаємодій в традиційних та дистантних сім'ях

Сімейна роль	Тип сім'ї			
	Традиційна сім'я		Дистантна сім'я	
	М	Ранг	М	Ранг
Буфер, посередник у конфлікті	1,632	6	1,279	11
Охочий хворіти	1,553	12	1,262	12
Прихильник суворої дисципліни	1,566	10	1,295	8
Головний обвинувач	1,592	8	1,508	2
Самотній вовк	1,697	2	1,902	1
Той, що утішає скривджених	1,684	3	1,295	8
Той, що ухилиється від обговорення проблеми	1,645	5	1,295	8
Той, що створює іншим неприємності	1,566	10	1,230	13
Той, що тримається осторонь від сімейних розбірок	1,579	9	1,393	6
Той, що приносить жертви заради інших	1,618	7	1,426	4
Сімейний вулкан	1,684	3	1,393	6
Той, що затаює образу	1,487	13	1,426	4
Жартівник	1,737	1	1,475	3

Як видно з даної таблиці, структура провідних ролей для обох типів сімей є схожою: ключовими як для традиційної сім'ї, так і для дистантної є три ролі: організатора домашнього господарства, закупника продуктів та того, що заробляє гроші. Проте роль заробітника займає статистично значуще більш високу ієрархічну позицію ($U = 1618,00$; $p = 0,001$) в дистантних сім'ях (ранг 1 у порівнянні з рангом 3), що пов'язано, на нашу думку, з орієнтованістю цих сімей на вирішення фінансових проблем. У минулому підрозділі при аналізі співвідношень між типом сім'ї та роботою, що виконується вдома, нами зазначалось, що потреби економічного характеру (матеріальні труднощі, з якими стикається родина) є більш актуальними для членів тимчасово неповних родин.

У групі респондентів, що характеризуються традиційними сімейними стосунками найнижчу позицію в ієрархії сімейних ролей-обов'язків займає роль «хлопчика на побігеньках», тоді як серед членів дистантних сімей мінімальним пріоритетом характеризувалась сімейна роль, пов'язана з лагодженням злама-

ного. Цікавим є той факт, що якісний склад п'яти найменш вживаних ролей-обов'язків в двох групах порівняння є однаковим, відрізняється лише позиція цих ролей в ієрархії. Отже, найменш пріоритетними ролями були наступні ролі обов'язки «Той, що прибирає зі столу після обіду», «Той, хто доглядає за тваринами», «Організатор свят і розваг», «Хлопчик на побігеньках», «Той, що лагодить зламане».

Слід зазначити, що параметр «Той, що лагодить зламане» займає більш високу позицію в ієрархії ролей-обов'язків в традиційній сім'ї, ніж в дистантній сім'ї. Ця відмінність є статистично значущою, про що свідчить відповідне значення критерію Манна-Вітні ($U = 1681,00$; $p = 0,002$). Отже, виходячи з того, що даний обов'язок у суспільному сприйнятті є суто чоловічою функцією (2009), можна зробити висновок, що ця роль чоловіків у дистантних сім'ях є дефіцитною і не заміщується жінками.

Також виявлено статистично значущі розбіжності між групами за позицією ролі «Людина, що приймає рішення» ($U = 1838,00$; $p = 0,024$). Для дистантних сімей ця роль є більш пріоритетною, ніж для традиційних. Як вказує Н.М. Давидова (2000), рішення в сім'ї, що стосуються її добробуту, пов'язані з тим, на що гроші повинні бути витрачені з погляду стратегії розвитку домогосподарства. Повсякденні зобов'язання щодо витрачання коштів і забезпечення сім'ї найнеобхіднішим на даний момент стають швидше обов'язком. Враховуючи більшу спрямованість дистантних сімей на вирішення фінансових проблем, можна пояснити більш активну роль представників цих сімей у прийнятті рішень.

Отже, встановлено, що для обох типів сімей провідними ролями-обов'язками виступають ті ролі, які є ключовими для соціально-економічного функціонування родини, а саме: організації домашнього господарства, закупівлі продуктів, заробітку грошей. Найменш популярними ролями виступали обслуговуючі ролі: прибирання зі столу, догляд за тваринами, організація свят і розваг, догляд за тваринами, бездумне виконання дрібних доручень тощо. Основні відмінності груп порівняння стосувалися ставлення до заробітку грошей та прийняття рішень: ці ролі частіше використовувались саме представниками дистантних сімей, також виявлено відмінності в ставленні до лагодження зламаного – орієнтація на цей обов'язок є більш виразною в сім'ях, де постійно присутні обидва з подружжя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в цьому напрямку. Отримані дані можуть бути вико-

ристані при підготовці майбутніх фахівців у викладанні психології сім'ї, в практиці викладання навчальних курсів «Психологія сім'ї», «Соціальна психологія», «Сімейне консультування». Перспективами подальшого дослідження є створення тренінгової групи сімей для адаптації подружжя один до одного, для адаптації ролей, зменшення емоційної дистанції.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е. Половая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов / Ю. Е. Алешина, И. Ю. Борисов // Вестн. Москов. гос. ун-та. – 1989. – №2. – С. 44 – 56. (Сер. 14. Психология).
2. Байзетінова Г.В. Особливості Я – концепції підлітків, батьки яких тривалий час перебувають за кордоном. Батьки-заробітчани / Г.В. Байзетінова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 5. – С. 56–58.
3. Раєвська Я.М. Дистантна сім'я: особливості та класифікація / Я.М. Раєвська // Психологічні перспективи. Спец. вип.: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп. – Т. I. Особистість і мала група. – К., 2012. – С. 147–154.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleshina Ju. E. Polovaja differenciacija kak kompleksnyj pokazatel' mezhlichnostnyh otnoshenij suprugov / Ju. E. Aleshina, I. Ju. Borisov // Vestn. Moskov. gos. un-ta. – 1989. – №2. – S. 44 – 56. (Ser. 14. Psihologija).
2. Bajzetinova G.V. Osoblyvosti Ja – koncepcii' pidlitkiv, bat'ky jakyh tryvalyj chas perebuvajut' za kordonom. Bat'ky-zarobitchany / G.V. Bajzetinova // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2007. – № 5. – S. 56–58.
3. Rajevs'ka Ja.M. Dystantna sim'ja: osoblyvosti ta klasyfikacija / Ja.M. Rajevs'ka // Psyhologichni perspektyvy. Spec. vyp.: Aktual'ni problemy psyhologii' malyh, serednih ta velykyh grup. – Т. I. Osobystist' i mala grupa. – К., 2012. – S. 147–154.

H.S. Venher. The experience of family relationships in distant and traditional families. The article is devoted to the empirical study of distant family. There have been described in detail the sample of the study, relationship between gender and experience of family relationships, the relationship between family type and level of education. The distribution of family roles in traditional and distant families is studied. The notions of «role relationships», «distant family», «adaptation», «psychological

support», «family crisis», «family relationships» are envisaged. An attention is focused on the social and demographic characteristic of a sample of the study. The changes of the traditional social roles in distant families are considered. The author pays particular attention to the comparative analysis of role relationships in traditional and distant families. The problems of changing traditional roles are analyzed. The level of adaptation of a couple at a distance is studied. The experience of family relationships in a distant family and traditional family is considered in detail. On the basis of scientific sources analysis the hierarchical structure of family roles-interactions is defined in traditional and distant families; a social institution of the family is considered. It is established that both types of families have leading roles-duties like those that are key to social and economic functioning of a family. The roles that are often carried out by partners are compared. The content of the concept of «role» and its specific application in family relations is studied; the changes in traditional social roles in distant families are examined; the basic problems of modern distant family are showed. The attention is focused on the distant relations, comparing them with family relationships. The comparison between the experience of family relationships in traditional and distant families is made. The emphasis is put on the relationship between family type and level of education. It is concluded that the results can be used in the preparation of future specialists in teaching psychology of the family, in practice in teaching courses «Psychology of the family», «Social Psychology», «Family counseling». In the future research considers the creating of training group of families to adapt married couples to each other for better roles adaptation and reducing emotional distance.

Key words: role relationships, distant family, adaptive capacities, psychological support, social environment, acceptance, interfamily relationships, distant relations, traditional family, role interaction, family structure, family roles, functional and role structure of a family.

Received February 08, 2015

Revised February 24, 2015

Accepted March 19, 2015

Психологічні вправи для розвитку мотивації здорового способу життя в навчальному процесі

Voloshko N.I. Psychological exercises for the development of motivation of healthy lifestyle in the educational process / N.I. Voloshko // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 138–148.

Н.І. Волошко. Психологічні вправи для розвитку мотивації здорового способу життя в навчальному процесі. Статтю присвячено презентації деяких вправ з авторської програми-практикуму «Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі», що спрямовані на розвиток мотивації здорового способу життя учнів і педагогів в умовах навчально-виховної діяльності.

Розроблено й апробовано комплекс психологічних вправ для розвитку культури здорового способу життя особистості в умовах навчально-виховного процесу. Зміст програми-практикуму засновано на соціально-психолого-індивідуальному вимірі структури особистості. Вправи спрямовано на розвиток «здорових» комунікативних навичок, здорового соціально-психологічного клімату в колективі, мотивації здорового способу життя, здорової соціальної самореалізації, здорової спрямованості стилю життя; здорових рис характеру, тобто ціннісного відношення до себе, до інших, до ситуації, до збереження і зміцнення здоров'я; рефлексії як усвідомлення взаємозв'язку стану власного здоров'я і способу життя; досвіду використання знань, умінь з психологічних методів саморегуляції, релаксації, збереження і зміцнення здоров'я; інтелектуальної творчої активності на тему здорового способу життя; психофізіологічної готовності особистості до навчання (праці). Розроблено також рекомендації для практичних психологів, педагогів, учнів щодо організації навчально-виховної діяльності на засадах здорового способу життя.

Комплекс психологічних вправ спрямовано на збереження і зміцнення психосоматичного, психологічного, соціального, духовного здоров'я, на розвиток культури здорового способу життя учнів і педагогів в умовах навчально-виховного процесу.

Ключові слова: мотивація здорового способу життя, збереження фізичного, психологічного, соціального, духовного здоров'я; навчання.

Н.И. Волошко. Психологические упражнения для развития мотивации здорового образа жизни в учебном процессе. Статью посвящено презентации некоторых упражнений из авторской программы практикума «Психология становления здорового образа жизни в учебно-воспитательном процессе», которые направлены на развитие мотивации здорового образа жизни учеников и педагогов в учебно-воспитательной деятельности.

Разработано и апробировано комплекс психологических упражнений для развития культуры здорового образа жизни личности в условиях учебно-воспитательного процесса. Содержание программы практикума основано на социально-психолого-индивидуальном измерении структуры личности. Упражнения направлены на развитие: здоровых коммуникативных навыков, здорового социально-психологического климата в коллективе; мотивации здорового образа жизни; здоровой социальной самореализации, здоровой направленности стиля жизни; здоровых черт характера, то есть ценностного отношения к себе, к другим, к ситуации, к сохранению и укреплению здоровья; рефлексии как осознания взаимосвязи состояния собственного здоровья и образа жизни; опыта использования психологических методов саморегуляции, релаксации, сохранения и укрепления здоровья; интеллектуальной творческой активности на тему здорового образа жизни; психофизиологической готовности личности к учёбе (труду). Разработаны также рекомендации для практических психологов, педагогов, учеников относительно организации учебно-воспитательной деятельности на принципах здорового образа жизни.

Комплекс психологических упражнений направлен на сохранение и укрепление психосоматического, психологического, социального, духовного здоровья, на развитие культуры здорового образа жизни учеников и педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: мотивация здорового образа жизни, сохранение психосоматического, психологического, социального, духовного здоровья.

Постановка проблеми. Актуальність розвитку психологічної культури здорового способу життя (ЗСЖ) учнів і педагогів у навчально-виховному процесі ЗОНЗ пов'язана з інтенсивними інтелектуальними, емоційними, особистісними навантаженнями, якими характеризується сучасний навчальний процес. Стан здоров'я сучасної молоді, загальна демографічна ситуація в суспільстві та аналіз наукових досліджень проблеми психологічної готовності учнів, студентів до організації здорового способу життя та здоров'язберігального навчання свідчить про необхідність розробки і впровадження в діяльність психологічної служби ЗОНЗ, ПТНЗ практичних тренінгів для розвитку психологічної культури ЗСЖ в умовах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок в дослідження різних аспектів проблеми становлення ЗСЖ здійснили Г.Л. Апанасенко, Т.Є. Бойченко, О.В. Вакуленко, В.П. Петленко, І.І. Галецька, В.П. Горащук, Л.І. Гриценко, О.В. Губенко, О.Д. Дубогай, І.А. Зязюн, О.М. Кокун, С.В. Кириленко, Н.М. Колотій, С.В. Лапаєнко, А.Е. Лічко, С.Д. Максименко, Г.С. Нікіфоров, Ю.М. Орлов, В.Г. Панок, О.І. Петрик, О.В. Ревуцька, В.В. Рибалка, С.О. Свириденко, Р.І. Сірко, Л.П. Сущенко, Т.М. Титаренко, Т.Є. Федорченко, 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 й аналіз напрацювань учених з досліджуваної проблеми.

Метою статті є презентація вправ для розвитку мотивації ЗСЖ з авторської програми-практикуму «Психологія становлення здорового способу життя (ЗСЖ) 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).

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 екології, на 8–10 % – від системи охорони здоров'я.

Авторська програма-практикум «Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі» застосована в НВП загальноосвітніх навчальних закладів (ЗОНЗ) № 76, № 83, № 198, № 253, № 35 і ВПУ № 33 міста Києва шляхом впровадження комплексу практичних вправ для розвитку психологічної культури ЗСЖ серед учнів та педагогів.

У практикумі пропонується спеціальний комплекс вправ, розроблений для розвитку психологічної культури ЗСЖ в умовах навчальної діяльності. **Зміст програми-практикуму** охоплює *вправи, спрямовані на розвиток:* «здорових» комунікативних навичок, здорового соціально-психологічного клімату в колективі; мотивації ЗСЖ; саногенної соціальної самореалізації, здорової спрямованості стилю життя; саногенних рис характеру, тобто ціннісного відношення до себе, інших, до ситуації; рефлексії як усвідомлення взаємозв'язку стану власного здоров'я і способу життя; досвіду використання знань, умінь з психологічних методів саморегуляції, збереження і зміцнення здоров'я; інте-

лектуальної творчої активності на тему ЗСЖ; психофізіологічної готовності особистості до навчання (праці).

Авторська програма-практикум містить комплекс вправ (44 вправи), що спрямовані на розвиток психосоматичного, психологічного, соціального і духовного аспектів психологічної культури ЗСЖ учнів і педагогів в умовах навчання, а також рекомендації для практичних психологів, педагогів, учнів ЗОНЗ щодо організації навчально-виховної діяльності на засадах ЗСЖ.

Отже, наведемо деякі вправи, спрямовані на розвиток мотивації ЗСЖ, ціннісного відношення до збереження і зміцнення здоров'я в умовах НВП.

Вправа. Спрямованість на здоровий спосіб життя (ЗСЖ)

Мета вправи – розвиток *мотивації ЗСЖ*. Психолог пропонує учням (педагогам) таку вправу. Слово психолога: «мета цієї вправи – змусити Вас подумати про те, що міцне здоров'я (як результат дотримання ЗСЖ) дозволить Вам досягти успіху в різних сферах вашого життя. Отже, запишіть наступні аспекти життя: – активне результативне життя (повне використання своїх можливостей); – збереження і зміцнення свого здоров'я (дотримання норм ЗСЖ); – постійне фізичне самовдосконалення (сила, краса); – психологічне самовдосконалення, розвиток інтелекту; – постійне духовне моральне вдосконалення; – цікаве навчання, робота; – любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); – матеріальне забезпечення (відсутність матеріальних проблем); – наявність добрих і вірних друзів; – суспільне визнання (повага оточення, колективу); – пізнання (самоосвіта); – розваги (саногенне проведення вільного часу, дозвілля); – свобода (самостійність, незалежність); – щасливе сімейне життя; – творча самореалізація (можливість творчої діяльності); – життєва мудрість (вміння передбачати та уникати проблемних і кризових ситуацій); – впевненість в собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Тепер під кожним з цих понять **запишіть** про те, як **міцне здоров'я** (результат дотримання норм ЗСЖ) **дозволяє досягти успіху** в різних сферах життя; а потім **запишіть**, що б Ви хотіли досягти, змінити або поліпшити в найближчому майбутньому в цих сферах життя. Не треба довго думати – пишiть усе, що спадає на думку». Потім учні зачитують свої думки про взаємозв'язок міцного здоров'я (ЗСЖ) та успіхів в різних сферах життя; колективно обговорюють цю проблему.

Вправа. Розвиток готовності до зміцнення здоров'я

Мета вправи – розвиток *мотивації ЗСЖ*. Психолог пропонує учням (педагогам) таку вправу. **Слово психолога:** «Однією фразою **напишіть про своє бажання** зберігати і зміцнювати власне здоров'я, силу, красу, вести ЗСЖ. **Оцініть**, як сильно ви вірите (1 – найнижча і 5 – найвища ступінь віри) у **свою мету** з позицій: – моя мета бажана і варта того; – ця мета досяжна; – те, що мені треба робити, щоб досягти цієї мети, нормально, природно; – у мене є необхідні здібності для досягнення цієї мети; – я заслуговую на досягнення цієї мети.

Прогляньте свої відповіді і оберіть те **твердження, яке ви оцінили нижче за інших**. **Повторіть** це твердження 100–300 разів (якщо є можливість, можете взяти дзеркало, подивитися собі в очі та сказати це твердження багато разів). Це твердження можна писати (або читати), говорити перед дзеркалом (або подумки), друкувати, співати по 100–300 раз щодня впродовж місяця, року і т.д. Намагайтеся бути щирими і обов'язково аргументовано спростуйте усі сумніви. Коли ви завершите, виконайте знову самооцінку і зверніть увагу, що змінилося й зміцнилося». Потім учні колективно обговорюють цю вправу.

Вправа. Самодетермінація здорового способу життя (ЗСЖ)

Мета вправи – розвиток *мотивації ЗСЖ*. Психолог пропонує учням таку вправу. **Слово психолога:** «1. Підготуйте 8 аркушів формату А4. Напишіть на них назви: «Оточення», «Поведінка», «Здібності», «Бажання», «Цінності», «Переконання», «Ідентичність» і «Сенс життя».

2. Тепер подумайте про своє здоров'я (красу, силу) як про ідеальну (й одночасно реальну), бажану мрію і помрійте про те, яким Ви будете, коли станете зовсім-зовсім здоровим (красивим, сильним і т.д.). **Забажайте бути здоровим (красивим, сильним)**. Уявіть і намалюйте себе вродливою (им), міцною (им), здоровою (им) жінкою (чоловіком).

3. Візьміть аркуш «Оточення» і почніть мріяти про своє здоров'я, уявляючи все те і всіх тих, хто буде вас оточувати, коли ви станете здоровим (красивим, сильним). Напишіть або намалюйте це оточення.

4. Візьміть наступний аркуш «Поведінка» і помрійте про те, що ви будете робити, коли станете здоровим. Напишіть про цю поведінку.

5. Візьміть аркуш «Здібності» і помрійте про те, яких нових прекрасних якостей здоров'я (фізичних, психологічних, соціальних) ви набудете, ставши здоровим. Напишіть про ці здібності.

6. Візьміть наступний аркуш «Бажання» і помрійте про те, чого ви зможете досягти, будучи здоровим. Напишіть (намалюйте) ваші мрії.

7. Візьміть аркуш «Цінності» і помрійте про цінності-цілі і про цінності-засоби, яких ви зможете набути, будучи здоровим. Напишіть (намалюйте) ваші цінності.

8. Візьміть наступний аркуш «Переконавання» і поміркуйте про те, у що повинна вірити здорова людина, щоб зберегти своє здоров'я. Напишіть ваші саногенні переконавання, життєві кредо.

9. Візьміть аркуш «Ідентичність» і помрійте про себе, як про абсолютно здорову людину (фізично, психологічно, соціально і духовно). Після цього поміркуйте про вашу унікальність як єдиної, неповторної, ні на кого не схожої Людини. Напишіть про себе.

10. Візьміть наступний аркуш «Сенс життя» і поміркуйте про те, що саме ви покликані зробити у цьому світі (тому що вищий сенс будь-якого життя – це завжди Пізнання і Творення). Напишіть про Ваш сенс життя.

11. Тримаючи аркуш «Сенс життя», поміркуйте про щось більше, ніж ваше життя; про Великого доброго всемогутнього Бога. Повірте в Бога.

12. А тепер поверніться на аркуш «Сенс життя» і, починаючи з нього, не кваплячись, по-черзі заново пройдіть усі рівні, ніби вносячи усвідомлене або відчуте на рівні «Сенс» в кожен з них, одночасно заново відповідаючи на всі ті питання, на які ви вже відповідали: – навіщо я потрібен світу? – «Сенс життя»; – хто я такий? – «Ідентичність»; – у що я вірю? – «Переконавання»; – до чого я прагну? – «Цінності»; – чого хочу? – «Бажання»; – які здібності маю? – «Здібності»; – що роблю і як вчиняю? – «Поведінка»; – хто і що мене оточує? – «Оточення».

Не дивуйтеся, що ваші відповіді можуть змінитися і ви відчуєте почуття нового усвідомлення та розуміння себе і світу. І, нарешті, зберіть послідовно аркуші всіх рівнів, укладаючи їх у «формулу» вашого зцілення». Потім всі учні обговорюють проблему розвитку мотивації ЗСЖ.

Вправа. Рольова гра «Я і моє здоров'я»

Мета вправи – розвиток *мотивації, ціннісної орієнтації на ЗСЖ та рефлексії (усвідомлення) взаємозв'язку стану свого здоров'я і способу життя*. Насамперед слід допомогти особі *усвідомити своє здоров'я як найвищу цінність*. Це усвідомлення можна сформувати в процесі гри.

Слово психолога: За допомогою цієї гри проводиться діалог між значущими фрагментами особистості учня («Я-творець влас-

ного способу життя (ризикованого чи шкідливого для здоров'я) і «Я-твоє здоров'я, що потребує турботи, захисту, поваги, розуміння»). Метою цієї гри є досягнення особою емоційного й інтелектуального усвідомлення впливу власного способу життя на стан здоров'я, що призводить до інтеграції особистості. Спочатку відбувається емоційне усвідомлення (прояснення), а по мірі накопичення фактів емоційного усвідомлення виникає й інтелектуальне усвідомлення впливу способу життя на здоров'я.

Отже, **вправа:** психолог пропонує учню (педагогу) обрати тему гри, наприклад, «Здоров'я» і розповісти та розіграти сценку про те як проблеми зі здоров'ям (або, можливо, хвороба) заважають йому (їй) реалізувати свої прагнення, бажання, мету. У процесі такого розігрування важлива не точність передачі обставин, а досягнення й усвідомлення істинних почуттів.

У процесі розігрування учнем ситуації «Я і мій стан здоров'я: друзі чи вороги» психолог відшукує індивідуально- і соціально-психологічні фактори, чинники, що зумовлюють проблеми зі здоров'ям, які характерні певній особі. **Розігрування особою ситуації «Я і мій стан здоров'я» повинно відбуватися з 2-х різних позицій** – з позиції «Я-творець власного способу життя» (реальна життєдіяльність особи, що може шкодити здоров'ю) і з позиції «Я-твоє здоров'я, що потребує твоєї турботи, захисту» (стан здоров'я чи певного органу, або системи органів, або організму в цілому). Це дозволяє глибше дослідити проблему, досягнути її суть, знайти шляхи її вирішення.

1 етап гри. Отже, особі (учню, педагогу) пропонують з позиції «Я-творець власного способу життя» (реальна життєдіяльність особи, що може як шкодити здоров'ю, так і зміцнювати його) розповісти і розіграти сценку свого повсякденного життя, з моменту пробудження до засинання (1 день). Розігрування режиму дня, способу життєдіяльності, способу реагування і сприймання життєвих ситуацій, з конкретним описом усіх подій, що зазвичай трапляються впродовж дня, дозволяє особі оцінити й усвідомити власний спосіб життя як патогенний чи саногенний, зрозуміти свою відповідальність за стан власного здоров'я, знайти шляхи корекції (удосконалення) свого способу життя. На цьому етапі пропоную розігрувати свій день і розповідати про свій спосіб життя за такими аспектами:

– *розповідь про* особливості режиму сну, режиму праці та відпочинку, особливості режиму та якості харчування, особливості фізичної активності (фіззарядка, прогулянки, уроки фізкультури), особливості особистої гігієни (миття рук перед їжею,

чищення зубів, чистота тіла, одягу, взуття, предметів особистої гігієни);

– *розповідь про* специфіку власного навчання, творчого інтелектуального розвитку (уроки, факультативи, курси, гуртки), особливості гігієни розумової праці (перерви, чергування розумової та фізичної праці і т.д.), розповідь про можливу специфіку організації індивідуального здоров'язберігального стилю праці (навчання) на основі знань про індивідуально-психологічні (акцентуації характеру) та психофізіологічні (типи темпераменту) властивості особистості, розповідь про можливе використання методів психологічної саморегуляції, самодопомоги;

– *розповідь про* специфіку здорового (чи стресогенного) соціально-психологічного клімату (а саме, не- чи задоволення потреби в безпеці, стабільності, впевненість у майбутньому; наявність позитивних саногенних емоцій, почуттів; не- чи задоволення потреби в спілкуванні, схваленні (коханні) і потреби в повазі) в родині, в навчальному колективі, в колі друзів; про особливості активної соціальної самореалізації в різних сферах життя (професійні (навчальні), особистісні успіхи, досягнення, захоплення, хобі); розповідь про наявність чи відсутність шкідливих звичок (алкоголю, паління, наркотиків, азартних ігор, інтернет-залежності), про наявність чи відсутність правопорушень, про наявність чи відсутність соціально ризикованої поведінки (що може зумовити ВІЛ-СНІД, туберкульоз та ін.);

– *розповідь про* сприйняття життєвих подій (ситуацій) на основі духовних чеснот (Віри в Бога, Надії на краще майбутнє, Любові до всього суцього, Смиренності (спокійне відношення до проблем, криз), Терпіння, Милосердя, Лагідності), що дозволяють зберігати духовну гармонію і здоров'я; розповідь про дотримання релігійних заповідей в житті (1. Шануй Бога свого; 2. Не роби собі кумирів, крім Бога; 3. Не промовляй імені Бога даремно; 4. Шість днів працюй, а сьомий – Богу присвячує; 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); розповідь про наявність чи відсутність смертних пристрастей (розпуста, переїдання, користолюбство, гнів, сум (журба), зневіра (відчай), пихатість (марнославство), заздрість, ледарство); про наявність чи відсутність сенсу свого життя і т.д. У розігруванні цієї ситуації важливе досягнення усвідомлення особою істинних почуттів, що виникають в учня при оцінюванні власного способу життя, певних ситуацій, чинників, як таких, що шкодять (чи сприяють) здоров'ю.

2 етап гри. Далі особі (учню, педагогу) пропонують пересісти в інше крісло, на інший стілець і «приміряти роль», ужитися в образ свого здоров'я, тобто з позиції **«Я-твоє здоров'я, що потребує твоєї турботи, захисту»** (стан здоров'я чи певного органу, або системи органів, або організму в цілому) розповісти і розіграти сценку погіршення свого здоров'я, чи хвороби. Особа грає роль та розповідає (жаліється, плаче) від імені своєї проблеми зі здоров'ям, від імені серця, шлунку, будь-якого органу чи організму (можливо це проблеми серцево-судинної системи, органів травлення, ендокринної системи, неврозу, зниження імунітету до захворювань і т.д.) про те, який спосіб життя, які фактори (див. ряд фізичних, психологічних, соціальних і духовних аспектів в 1-му етапі) її зумовили, сприяли її появі та (чи) розвитку. **Хворий орган (організм) розповідає про те:** – коли (як давно) і за яких обставин з'явився розлад (біль, нездужання); – як він дає про себе знати (ситуативно чи постійно турбує; як сильно відчувається); – як особа емоційно реагує на проблему (ігнорує, заперечує, або намагається вилікуватися, чи, можливо, впадає в паніку);

– що конкретно особа робить, щоб вилікувати (чи запобігти розвитку) хворобу. **Хворий орган (організм) пояснює** які чинники – спосіб життя, ситуації (життєві кризи, стреси, проблеми ін.), чи, можливо, риси характеру – зумовили хворобу і що конкретно треба змінити, удосконалити, щоб подолати хворобу і запобігати їй надалі.

3 етап гри. Потім особі (учню, педагогу) пропонують пересісти в третє крісло, на 3-й стілець і **почергово розігравати** ситуацію «Я і мій стан здоров'я» з 2-х різних позицій. Почергово уживаючись **то в образ** свого ідеалу, тобто в образ «Я-творець власного способу життя», **то в образ** «Я-твоє здоров'я, що потребує твоєї турботи, захисту» (тобто в образ стану свого здоров'я чи своєї хвороби), особа веде монолог в процесі якого між різноспрямованими тенденціями (прагненням до збереження здоров'я та прагненням до досягнення інших цінностей, котре підриває здоров'я) відбувається діалог, який знаходить своє вирішення в *усвідомленні та виборі істинної цінності (здоров'я), а не «фіктивних» цінностей (гроші, слава і ін.).*

Отже, особа починає високо цінувати «здоров'я», відвідувати лікарів з метою профілактики, слідкувати за якістю харчування, режимом праці та відпочинку. Враховуючи, що здоров'я зумовлене способом життя в цілому, і на нього впливає багато чинників особа починає підпорядковувати ці чинники (такі як

взаємостосунки в соціальному оточенні, поведінка (уникати шкідливих звичок і розвивати оздоровлюючі), схильності (звичка палити, об'їдатися, звичні способи мислення, реагування), переконання і цінності, психологічні риси, духовність і т.п.) найвищій цінності – здоров'ю.

Висновки. Отже, результати впровадження авторської програми-практикуму в НВП свідчать про доцільність використання представлених в статті вправ із практикуму для цілеспрямованого розвитку психологічної культури ЗСЖ в учнів та педагогів ЗОНЗ, а також про ефективність апробованої в дослідженні авторської програми-практикуму «Психологія становлення ЗСЖ у НВП», що сприяє збереженню і зміцненню здоров'я.

Список використаних джерел

1. Волошко Н.І. Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі : програма-практикум : [наук.-метод. посіб.] / Н.І. Волошко. – К. : Наук. світ, 2012. – 99 с.
2. 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.
3. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : [навч. посіб.] / В.В. Рибалка. – Одеса : В.В. Букаєв, 2009. – 575 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. 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.
2. 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.
3. Rybalka V.V. Teorii' osobystosti u vitchyznjanij psihologii' ta pedagogici : [navch. posib.] / V.V. Rybalka. – Odesa : V.V. Bukajev, 2009. – 575 s.

N.I. Voloshko. Psychological exercises for the development of motivation of healthy lifestyle in the educational process. The article is devoted to the presentation of some exercises from authorial practical program «Psychology of becoming of healthy lifestyle in the educational process»; they are sent to the development of motivational component of culture of healthy lifestyle of senior pupils, teachers, practical psychologists in educational process.

The authorial complex of psychological exercises is created and approved for development of culture of healthy lifestyle of personality in the conditions of educational process. The contents of practical program-work is based on the social and psychological and individual measuring of structure of personality. Exercises are sent to development of: healthy communicative skills, healthy socially-psychological climate in a collective; motivations of healthy lifestyle; healthy social self-realization, healthy orientation of lifestyle; healthy character traits, valued relation to itself, to other, to the situation, to maintenance of health; reflections as understanding of mutual relations between of the state of own health and lifestyle; experience of the use of psychological methods of self-regulation, relaxation, maintenance of health; intellectual creative activity on a theme the healthy lifestyle; psychophysiological readiness of personality to the studies (to labour). Recommendations are created for practical psychologists, teachers, senior pupils in relation to organization of educational process on principles of healthy lifestyle.

The complex of psychological exercises is sent to maintenance and strengthening of physical, psychosomatic, psychological, social, spiritual health, on development of psychological culture of healthy lifestyle of senior pupils, teachers, practical psychologists in the conditions of educational process.

Key words: motivation of healthy lifestyle, maintenance and strengthening of psychosomatic, psychological, social, spiritual health, educational process.

Received February 12, 2015

Revised February 27, 2015

Accepted March 24, 2015

Н.М. Гончарук

goncharuk_nat17@mail.ru

Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки

Honcharuk N.M. Psychological analysis of communicative reactions as components of communicative behavior / N.M. Honcharuk // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 149–158.

Н.М. Гончарук. Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки. Стаття присвячена теоретичному вивченню підходів до дослідження комунікативних реакцій як форм комунікативної поведінки. Автором з'ясовано зміст категорій «реакція», «комунікативна реакція», які є компонентами комунікативної взаємодії. У процесі теоретичного дослідження комунікацію описано як процес двостороннього обміну думками й інформацією, представлений двома взаємоспрямованими актами: впливом на співрозмовника та особливостями реагування на спрямовані впливи. Відповідно до цього виокремлено дві основних складових процесу комунікації: комунікативний вплив і комунікативну реакцію.

Шляхом аналізу психологічної літератури з проблеми дослідження встановлено, що комунікативні впливи на сучасному етапі більш ґрунтовно вивчені, а саме: дослідниками проаналізовано комунікативні стратегії спілкування, прийоми вербального впливу, техніки програмування свідомості, форми маніпулятивного впливу. Водночас, комунікативні реакції як форми соціальної поведінки досліджено недостатньо і потребують більш детального вивчення.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що комунікативні реакції – це дії, що здійснюються у відповідь на комунікативні впливи співрозмовників і позначають зворотний зв'язок, який існує між комунікатором та комунікантом. Вони залежать від спрямованості, модальності та змістового наповнення стимулів. Відповідно до цього реакції поділяються на різні види: когнітивні та афективні, конструктивні та деструктивні, спрямовані на зовнішні об'єкти і на себе. Різні варіанти комунікативного реагування зумовлені індивідуальними особливостями комунікантів і зовнішніми умовами акту комунікації.

Ключові слова: комунікація, реакції, комунікативні реакції, комунікативні стимули.

Н.М. Гончарук. Психологический анализ коммуникативных реакций как составляющих коммуникативного поведения. Статья посвящена теоретическому изучению подходов к исследованию коммуникативных реакций как форм коммуникативного поведения. Автором установлено содержание категорий «реакция», «коммуникативная реакция», которые являются компонентами коммуникативного взаимодействия. В процессе теоретического исследования коммуникация описано как процесс двустороннего обмена мнениями и информацией, представленный двумя взаимонаправленными актами: влиянием на собеседника и особенностями реагирования на направленные воздействия. В соответствии с этим выделены две основных составляющих процесса коммуникации: коммуникативное воздействие и коммуникативную реакцию.

Методом анализа психологической литературы по проблеме исследования установлено, что коммуникативные воздействия на современном этапе более основательно изучены, а именно: исследователями проанализированы коммуникативные стратегии общения, приёмы вербального воздействия, техники программирования сознания, формы манипулятивного воздействия. В то же время, коммуникативные реакции, как формы социального поведения, исследованы недостаточно и требуют более детального изучения.

На основе анализа научных источников выяснено, что коммуникативные реакции – это действия, которая осуществляются в ответ на коммуникативные воздействия собеседников и обозначают обратную связь, которая существует между коммуникатором и коммуникантом. Они зависят от направленности, модальности и содержательного наполнения стимулов. В соответствии с этим реакции подразделяются на различные виды: когнитивные и аффективные, конструктивные и деструктивные, направленные на внешние обстоятельства и на себя. Различные варианты коммуникативного реагирования обусловлены индивидуальными особенностями коммуникантов и внешними условиями акта коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, реакции, коммуникативные реакции, коммуникативные воздействия.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні комунікація є основоположним засобом взаємодії у суспільстві. Сучасні зміни у соціальній сфері життя передбачають зміни комунікативних парадигм поведінки. Суспільні стосунки стають більш відкритими, інформаційно насиченими, індивідуально адаптованими. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження нових стратегій і тактичних прийомів комунікації, які в міжособистісній взаємодії відображаються різними типами комунікативного реагування. Як комунікативні стратегії, так і комунікативні реакції значною мірою впливають на результативність спілкування.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Ефективність спілкування залежить від взаємодії двох його складових: комунікативного впливу та комунікативного реагування. Психологія комунікативного впливу в психологічній літературі більш ґрунтовно вивчена. Цим питанням займалися Д. Адаір, А. Большаков, Р. Броуді, С. Вайншек, М. Лео, А. Таранов, Р. Чалдіні, Я. Чаплак та ін. дослідники. Вони аналізували комунікативні стратегії спілкування, прийоми вербального впливу, техніки програмування свідомості, форми маніпулятивного впливу.

Водночас, психологія комунікативного реагування досліджена менше. Окремі аспекти цього питання вивчалися науковцями, які працювали в галузі соціальної психології та психолінгвістики: Н. Жарких аналізувала особливості комунікативної компетентності людей з різними типами реакцій, М. Філоненко з'ясовувала правила подачі зворотного зв'язку, І. Кулініч описував типові реакції на нові форми взаємодії, Ю. Ємельянов досліджував психологічний аспект навчання паритетному діалогу. Як показують результати наукових розвідок, недостатнє володіння прийомами психологічного впливу та реагування призводить до психологічних проблем у спілкуванні. Значною мірою це стосується ситуацій реагування, оскільки від них залежить оцінка, самооцінка комунікативної діяльності та кінцевий її результат [1-13].

Аналіз особливостей комунікативного реагування є важливим у контексті вивчення вербальних і невербальних комунікативних реакцій, емоційного відображення ситуацій комунікативного впливу, дослідження стратегій комунікативного захисту, ефективної побудови комунікативного діалогу. Важливе значення має з'ясування психологічних механізмів різних типів комунікативних реакцій у ситуаціях спілкування. Знання цих механізмів забезпечує можливість психологічного підходу до формування вмінь і навичок ефективного спілкування.

Формулювання мети. Мета статті полягає у теоретичному дослідженні сутності та змісту комунікативних реакцій як основи для подальшого експериментального вивчення форм і особливостей комунікативного реагування у ситуаціях спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вербальна комунікація як форма міжособистісної взаємодії відтворює стиль і специфічні риси індивідуальної поведінки у ситуаціях спілкування. Комунікація – це процес двостороннього обміну думками й інформацією, що є основою для взаємного розуміння [12, с. 60].

Вона здійснюється з метою забезпечення необхідною інформацією, а також психологічного впливу однієї людини на іншу з метою зміни поведінки [5, с.84].

Як свідчать психологічні дослідження процес комунікації представлений двома взаємоспрямованими аспектами: впливом на співрозмовника та реакцією на отримані впливи. Вплив у психології називають стимулом [4], [11]. У ситуаціях спілкування він виступає не лише як спонукання до комунікативних дій, а як засіб переконання, що призводить до зміни світосприймання співрозмовника. У відповідь на спрямовані стимули опонент активізує комунікативні реакції, які описують його зворотну дію.

Отже, комунікація – це процес двобічного обміну думками й інформацією, представлений двома взаємоспрямованими актами: впливом на співрозмовника та особливостями реагування на спрямовані впливи. Впливи у ситуаціях спілкування кваліфікують як комунікативні стимули, а форми реагування – як комунікативні реакції.

В описаному контексті особливої ваги набуває дослідження взаємозалежності понять «реакція (реагування)» та «комунікативна реакція». У зв'язку з цим необхідно проаналізувати ці поняття, встановивши між ними науково-обґрунтовану відповідність.

Реакція (лат. re – проти, лат. actio – акт, дія) – це дія, яка виникає у відповідь на будь-який вплив. У словниках пропонують різне тлумачення цього терміна. Реакція – це активний опір [9, с. 466], рух у протилежному напрямку, відповідь організму на зовнішні чи внутрішні подразники [10, с. 49].

У поведінковій психології (біхевіоризмі, когнітивній психології) термін «реакція» використовують для позначення соціальної поведінки у відповідь на дію зовнішніх факторів. На думку Е. Торндайка, це відповідь організму, його пристосувальна активність на той чи інший елемент середовища, який наразі діє. «Термін «реакція» вживається в розумінні услякої нової думки, почуття, інтересу, фізичної дії чи якого-небудь розумового чи фізичного стану, викликаного цим стимулом» [11].

Розвиток будь-якої реакції здійснюється в три етапи: 1) сприймання організмом впливу середовища, яким є подразник, що діє на організм зовні чи зсередини; 2) деякі внутрішні процеси, які опрацьовують стимули, що надходять; 3) відповідний акт організму або його пристосувальна реакція. Всі три моменти, на думку автора, обов'язково містяться в будь-якій реак-

ції. Людська поведінка може бути простою чи складною, але її основою завжди є механізм стимулу-реакції [11].

З позицій поведінкової психології проведені дослідження свідчать, що реакція залежить від стимулу – особливостей впливу на організм з боку середовища. Вона може виступати у формі словесної, рухової або емоційної дії. Дж. Уотсон розподіляє реакції на спадкові і набуті (умовні), зовнішні і внутрішні. До спадкових відносяться інстинкти, рефлексії, найпростіші емоції, до набутих – розумові дії, емоції, мовлення, комунікація. Зовнішні реакції є доступними для простого спостереження (рухова, словесна активність), внутрішні виявляються прихованими для людського ока (мислення, напруження м'язів, внутрішні хвилювання). Їх поєднання дає поштовх для створення класифікації поведінкових реакцій. Дж. Уотсоном виділено такі їх типи: а) видимі (explicit) набуті реакції (наприклад, комунікація); б) приховані (implicit) набуті реакції (мислення); в) видимі спадкові реакції (інстинктивні чхання, кліпання); г) приховані спадкові реакції (зміна тиску, гормональні коливання) [4, с. 272].

Е. Торндайком усі реакції систематизовано за принципом змістової належності. Ним виокремлено фізіологічні, розумові, емоційні, поведінкові, а також реакції настрою [11].

Отже, психологи аналізують різні типи реакцій. Їх виявляється у рази більше, ніж стимулів: безумовні реакції поєднуються з умовними, елементарні долучаються до більш складних й утворюють цілу систему реагування. Соціальні взаємовідносини формують нові типи реагування, властиві лише людським взаєминам – комунікативні реакції.

У психології комунікативні реакції аналізуються у поодиноких дослідженнях. Так, Ф. Бацевич у словнику термінів міжкультурної комунікації вводить поняття «дія комунікативна реактивна». На його думку, це комунікативний акт, який виконується як реакція у відповідь на комунікативний вплив співбесідника [2].

Проведені дослідження свідчать, що комунікативна реакція позначає зворотний зв'язок, який існує між комунікатором та комунікантом. Її фундаментальною характеристикою є інтерес, наявний між співрозмовниками. За його відсутності спілкування між ними переривається [7].

У руслі психодинамічної психології взаємні комунікативні реакції позначають терміном «транзакція». Це складна взаємодія партнерів по спілкуванню, яка представляє їх позиції

(Я-стани) (Е. Берн). Е. Гоффман зазначає, що комунікативна реакція є одним з компонентів трансакційного обміну поряд з ініціацією та оцінкою [8].

Отже, для аналізу форм реагування у науковій практиці використовують терміни «реакція», «комунікативна реакція». Реакція – це дія, яка виникає у відповідь на будь-який вплив. Вона може бути фізіологічною, біологічною, психологічною. У психології цей термін використовують для позначення соціальної поведінки у відповідь на дію зовнішніх факторів. У ситуаціях спілкування результатом впливу стимулів є комунікативні реакції. Вони є різновидом реакцій психологічних і властиві лише для людських взаємин. Це дії, які здійснюються у відповідь на комунікативні впливи співрозмовників і позначають ними зворотний зв'язок, який існує між комунікатором і комунікантом.

Аналізуючи особливості комунікативної поведінки (зокрема, у контексті сімейних взаємостосунків), Є. Потапчук виділяє когнітивні та емоційні реакції як різновиди комунікативного реагування у напружених ситуаціях. Когнітивні реакції полягають в прагненні співрозмовника аналізувати, знаходити причини, прогнозувати подальший розвиток подій, формувати загальне уявлення. Афективні проявляються в емоційних переживаннях відчаю, страху, гніву, зневаги, відчуття неповноцінності, надії й можуть мати конструктивний чи деструктивний характер [6, с. 129].

Особливості комунікативного реагування у ситуаціях спілкування залежать від спрямованості стимулів, які можуть бути позитивними чи негативними. Аналізуючи особливості комунікативних реакцій на позитивні стимули, якими, наприклад, є комплімент, Е. Абрамова описує типи можливих реакцій: а) відмову від спілкування; б) неприйняття стимулу («синдром самозванця»); в) розцінювання стимулу як заслуженого схвалення, г) прийняття стимулу з вдячністю [1, с.32].

Н. Галунова поділяє найпростіші комунікативні мовленнєві реакції на такі різновиди: 1) орієнтовні – співрозмовник замість відповіді ставить запитання; 2) відмовні – зазначає, що не знає як діяти; 3) співзвучні – використовує фрази, подібні за звучанням; 4) екстралінгвальні – пропонує відповідь, пов'язану не зі стимулом, а з предметом розмови; 5) вигуківі – відповідає у формі вигуків («ой», «еге ж»); 6) персеверуючі – застосовує однакову реакцію на різні стимули; 7) ехолалічні – вживає повторення слова-стимулу [3, с. 79].

Найбільш розгорнутою є класифікація вербальних комунікативних реакцій, запропонована С. Розенцвейгом. За напрямом він виділяє три види реакцій: екстрапунітивні, спрямовані на зовнішні обставини («Це все ти»), інтрапунітивні – на самого себе («Я сам винний»), імпунітивні, які пояснюють ситуацію як неминуче явище («Так мало бути»); за типом: перепонно-домінантні, де реакція фіксується на перешкоді («Хочу і все!»), самозахисні – на самозахисті («Це не я»), потребоно-настійливі – на конструктивному підході до вирішення проблем («Давай поміркуємо, як краще») [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження наукових джерел з проблеми, що мало за мету психологічний аналіз комунікативних реакцій як окремих елементів комунікації дало змогу констатувати, що у ситуаціях спілкування комунікативні реакції виступають однією зі складових комунікативного процесу. Це дії, які здійснюються у відповідь на комунікативні впливи співрозмовників (стимули) і формують зворотний зв'язок, який існує між комунікатором і комунікантом. Поряд з комунікативними стимулами вони утворюють складну ієрархічно організовану систему реагування. Комунікативні реакції залежать від спрямованості, модальності та змістового наповнення стимулів й, відповідно до цього, поділяються на різні види: когнітивні та афективні, конструктивні та деструктивні, спрямовані на зовнішні обставини чи на себе. Різні варіанти комунікативного реагування зумовлені індивідуальними особливостями комунікантів і зовнішніми умовами акту комунікації.

У цілому, описана проблема, незважаючи на її значимість, є недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і в експериментальному плані. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в експериментальному вивченні форм і змістових характеристик комунікативних реакцій за умови впливу різних комунікативних стимулів.

Список використаних джерел

1. Абрамова Е. Ю. Коммуникативная роль реакции на комплимент в процессе диалогизирования / Е. Ю. Абрамова // Научный вестник международного гуманитарного университета. – Серия : Филология. – 2014. – №8. – Т.1. – С. 30–33.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.

3. Галунова Н. Реакції-повтори та переклади стимулу в асоціативних полях україномовних респондентів та україно-російських білінгвів 4–5 років / Наталія Галунова // Філологічні науки : збірник наукових праць. – 2013. – №15. – Полтава. – С. 78–82.
4. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
5. Парыгин Б. Д. Анатомия общения : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
6. Потапчук Є. Мовленнева поведінка подружжя в ситуаціях адюльтеру як психологічна проблема / Євген Потапчук // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2014. – Вип. 15. – С. 126–137.
7. Русский язык и культура речи / [под ред. В. И. Максимова]. – М. : Гардарики, 2001. – 413 с.
8. Родичева А. А. Речевое общение на основе коммуникативных ходов : автореф. дис. на соиск науч. ст. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / А. А. Родичева. – Белгород : [б. и.], 2002. – 22 с.
9. Словник української мови : в 11 томах. – Т. 8 / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1977. – 928 с.
10. Украинский советский энциклопедический словарь : в 3-х т. – Т. 3 : П–Я / [отв. ред. А. В. Кудрицкий]. – К. : Глав. Ред. УСЭ, 1989. – 772 с.
11. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. – М. : Работник просвещения, 1930. – 235 с.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник / Мирослава Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
13. Фрустрация: понятие и диагностика : учеб.-метод. пособие / [сост. Л. И. Дементий]. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova E. Ju. Kommunikativnaja rol' reakcii na kompliment v processe dialogizirovanija // Naukovij visnik mizhnarodnogo humanitarnogo universitetu. – Serija : Filologija. – 2014. – №8. – Т.1. – С. 30–33.

2. Bacevych F. S. Slovnyk terminiv mizhkul'turnoi' komunikacii' / F. S. Bacevych. – K. : Dovira, 2007. – 205 s.
3. Galunova N. Reakcii'-povtory ta pereklady stymulu v asociativnyh poljah ukrai'nomovnyh respondentiv ta ukrai'no-rosijs'kyh bilingviv 4–5 rokiv / Natalija Galunova // Filologichni nauky : zbirnyk naukovykh prac'. – 2013. – №15. – Poltava. – S. 78–82.
4. Osnovnye napravlenija psihologii v klassicheskikh trudah. Bihevizorizm. Je. Torndajk. Principy obuchenija, osnovannye na psihologii. Dzhon B. Uotson. Psihologija kak nauka o povedenii. – M. : AST-LTD, 1998. – 704 s.
5. Parygin B. D. Anatomija obshhenija : ucheb. posobie / B. D. Parygin. – SPb. : Izd-vo Mihajlova V.A., 1999. – 301 s.
6. Potapchuk Je. Movlennjeva povedinka podruzhzhja v sytuacijah adjul'teru jak psihologichna problema / Jevgen Potapchuk // Psiholingvistyka. Psihologija. Movoznavstvo. Social'ni komunikacii' : zbirnyk naukovykh prac'. – Perejaslav-Hmel'nyč'kyj : [b. v.], 2014. – Vyp. 15. – S. 126–137.
7. Russkij jazyk i kul'tura rechi / [pod red. V. I. Maksimova]. – M. : Gardariki, 2001. – 413 s.
8. Rodicheva A. A. Rechevoe obshhenie na osnove kommunikativnyh hodov : avtoref. dis. na soisk nauch. st. kand. filol. nauk : spec. 10.02.04 / A. A. Rodicheva. – Belgorod : [b. i.], 2002. – 22 s.
9. Slovnyk ukrai'ns'koi' movy : v 11 tomah / [za red. I. K. Bilodida]. – K. : Naukova dumka, 1977. – T. 8 : Pry–R. – 928 s.
10. Ukrainskij sovetskij jenciklopedičeskij slovar' : v 3-h t. / [otv. red. A. V. Kudrickij]. – K. : Glav. Red. USJe, 1989. – T. 3 : P–Ja. – 772 s.
11. Torndajk Je. Principy obuchenija, osnovannye na psihologii / Je. Torndajk. – M. : Rabotnik prosveshhenija, 1930. – 235 s.
12. Filonenko M. M. Psihologija spilkuvannja : pidručnyk / Myroslava Filonenko. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2008. – 224 s.
13. Frustracija: ponjatje i diagnostika : ucheb.-metod. posobie / [sost. L. I. Dementij]. – Omsk : Izd-vo OmGU, 2004. – 68 s.

N.M. Honcharuk. Psychological analysis of communicative reactions as components of communicative behavior. The article is devoted to the study of theoretical approaches to the researching communicative reactions as a form of communicative behavior. The author found the substance of categories of «response», «communicative response» which

are components of communicative interaction. In the process of theoretical study the communication is described as a process of bilateral exchange of views and information represented by two interrelated acts: the influence of the interlocutor and features of response to directed impacts. Accordingly two main components of the communication process are singled out: communicative impact and communicative response.

By means of analyzing the psychological literature on the study it is found that at present stage communicative influences are thoroughly studied, namely: researchers have analyzed communication strategies of intercourse, techniques of verbal influence, techniques of consciousness programming, forms of manipulative influence. However, the communicative response as forms of social behavior are not enough studied and need to be scrutinized.

On the basis of scientific sources analysis it is revealed that communicative response are actions which are carried out in response to the communicative influences of interlocutors and indicate feedback that exists between the communicator and the communicant. They depend on the orientation, modality and semantic filling of incentives. Accordingly, the reactions are divided into different types: cognitive and affective, constructive and destructive, directed to external circumstances and themselves. Different versions of the communicative response are caused by individual characteristics of communicants and external conditions of the communication act.

Key words: communication, reactions, communicative responses, communicative influences.

Received February 11, 2015

Revised February 23, 2015

Accepted March 18, 2015

Емпіричне дослідження внутрішніх детермінант розвитку смыслової сфери дитини

Horbachova O.Y. Empirical study of internal determinants of semantic sphere of a child / O.Y. Horbachova // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 159–170.

О.Ю. Горбачова. Емпіричне дослідження внутрішніх детермінант розвитку смыслової сфери дитини. Автор пропонує проаналізувати старший дошкільний вік як такий, що є відправним у становленні смыслової сфери. У статті акцентується увага на детермінантах становлення ціннісних орієнтацій. У даній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення внутрішніх детермінант розвитку смыслової сфери старшого дошкільника. З урахуванням особливостей життєдіяльності дошкільника, а також спрямованості вікового періоду на підготовку до школи, акцент у дослідженні було зроблено на виокремленому комплексі ціннісних орієнтацій (здоров'я, активне і продуктивне життя, пізнання, освіченість, твердість волі, вихованість), який детермінує функціонування основних динамічних смыслових систем особистості дитини (пізнання, учіння, гра, спілкування).

Експериментально встановлено, що пов'язані із зазначеними динамічними смысловими системами та ціннісними орієнтаціями старшого дошкільника такі індивідуально-психологічні особливості, як сформованість уявлень про моральні норми, середня за рівнем самооцінка, низькі показники тривожності в стосунках з дітьми, по характеру фрустраційних реакцій – проблемно-вирішувальна імпульсивного напрямку. Отримані дані значно поповнюють інформаційне поле проблеми розвитку смылової сфери і можуть стати основою для складання програм супроводу аксіогенезу особистості дитини. Проведене дослідження особливостей початкового етапу становлення смылової сфери особистості, який припадає на дошкільне дитинство, не вичерпує проблеми аксіогенезу. Адже цілком очевидно, що, маючи свої психологічні особливості, кожен наступний етап буде детермінований певною системою чинників. Вивчення останніх і є перспективою подальших досліджень.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, динамічна смислова система, моральні норми, адаптаційні можливості, самооцінка, тривожність, фрустрація.

О.Ю. Горбачева. Эмпирическое исследование внутренних детерминант развития смысловой сферы ребёнка. Для анализа предлагается старший дошкольный возраст, как такового, что является отправным пунктом в становлении смысловой сферы. В статье акцентируется внимание на детерминантах становления ценностных ориентаций. В этой работе осуществлено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование внутренних детерминант развития смысловой сфер старшего дошкольника. С учётом особенностей жизнедеятельности дошкольника, а также направленности возрастного периода на подготовку к школе, акцент в исследовании был сделан на выделенном комплексе ценностных ориентаций (здоровье, активная и продуктивная жизнь, познание, образованность, твёрдость воли, воспитанность), который детерминирует функционирование основных динамических смысловых систем личности ребенка (познание, учение, игра, общение).

Экспериментально установлено, что с указанными динамическими смысловыми системами и ценностными ориентациями связаны такие индивидуально-психологические особенности, как сформированность представлений о моральных нормах, средняя по уровню самооценка, низкие показатели тревожности в отношениях с детьми, по характеру фрустрационных реакций – проблемно-решающая импунитивного направления. Полученные данные значительно пополняют информационное поле проблемы развития смысловой сферы и могут стать основой для составления программ сопровождения аксиогенеза личности ребенка. Проведенное исследование особенностей начального этапа становления смысловой сферы личности, который припадает на дошкольное детство, не исчерпывает проблем аксиогенеза. Ведь совершенно очевидно, что, имея свои психологические особенности, каждый последующий этап будет детерминирован определенной системой факторов. Изучение последних и является перспективой последующих исследований.

Ключевые слова: ценностные ориентации, динамическая смысловая система, моральные нормы, адаптационные возможности, самооценка, тревожность, фрустрация.

Постановка проблеми. Враховуючи спрямованість дошкільного періоду дитинства на підготовку до школи, життєдіяльність дитини організовується таким чином, щоб забезпечити формування і розвиток усіх необхідних для успішного подолання вікової кризи і переходу в наступний віковий період особистісних новоутворень. Дані наших досліджень говорять про визначальне значення для окресленого сформованості смислової сфери дитини. Проведені нами експериментальні дослідження показали,

що смислова сфера старшого дошкільника має складну структуру, що представлена комплексом динамічних смислових систем (ДСС), найвищою одиницею яких є цінності. До структури смислової сфери старшого дошкільника включено, за даними наших розвідок, такі ДСС: пізнання, учіння, гра, спілкування. Ціннісну орієнтацію, у свою чергу, ми розглядаємо як провідну модель діяльності, що проявляється в усвідомленому, вибірково-ставленні дитини до об'єктивної дійсності, детермінуючи її активність у всіх сферах життєдіяльності. Відповідно до зазначеного, за сформованість смислової сфери старшого дошкільника ми приймаємо функціонування певного комплексу ціннісних орієнтацій у її структурі, до якого, за результатами нашого пілотажного дослідження було внесено наступні: здоров'я, активне і продуктивне життя, пізнання, освіченість, твердість волі, вихованість.

Аналіз останніх досліджень публікацій. Проблема становлення смислової сфери особистості є однією з центральних у психології. Дослідженням сутності понять «цінність» і «ціннісна орієнтація», психологічних механізмів їх становлення займалися О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Г. Л. Будінайте, І. О. Васильєв, Л. С. Виготський, М. Ф. Добринін, Т. В. Корнилова, А. Ленгле, О. М. Леонт'єв, В. М. М'ясищев, Є. А. Подольська, В. Л. Поплужний, О. К. Тихомиров, В. Франкл, В. Е. Чудновський. Сучасні дослідження окресленої проблеми в психологічній науці пов'язані з іменами І. М. Галяна, С. О. Ладивір, Д. О. Леонт'єва, А. В. Серого, М. С. Яницького та ін.

Сучасні дослідження смислової сфери у вітчизняній психології пов'язані з ім'ям Д. О. Леонт'єва. Так, узагальнюючи наукові погляди багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, Д. О. Леонт'єв [3] виокремив шість смислових структур, які можна віднести до елементів смислової сфери, а саме: особистісний смисл, смислову установку, мотив, смислову диспозицію, смисловий конструкт, особистісні цінності. Останні він відносить до найвищого рівня організації смислової сфери, визначаючи їх як «незмінне та стійке джерело смислоутворення». Дослідження ціннісних орієнтацій останніх років обмежувалися виокремленням серед них певних груп, наприклад духовних, і зовнішніх умов їх формування.

Ураховуючи соціальну природу цінностей, більшість наукових пошуків і досліджень спрямовано на фіксацію і аналіз зовнішніх детермінант їх становлення. Зазначене детермінує мету дослідження, зокрема виокремлення та експериментальне

вивчення внутрішніх детермінант становлення виокремленого комплексу ціннісних орієнтацій та ДСС дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз психології дошкільника дозволив нам виокремити наступні внутрішні детермінанти розвитку його смислової сфери: сформованість уявлень про моральні норми; самооцінка; тривожність; адаптаційні можливості дитини.

Пропонуємо обґрунтування кожної з них.

Інформуючи дитину, як треба поводитися та що треба робити відповідно до ситуації, вимагаючи від неї дотримання певних правил і норм, можна спостерігати взагалі зворотну реакцію. Тому процес формування уявлень про моральні норми потребує емоційної детермінації, що сприятиме формуванню ціннісних орієнтацій як провідних моделей діяльності дитини за умови бажання самої дитини та з опорою на її інтереси.

На провідну роль самооцінки у формуванні моральних інстанцій звертала увагу Л. П. Почеревіна [4], яка виокремила її як дієвий засіб формування орієнтації дитини на правильний моральний вибір (цінність) за таких умов: у разі порушення норм і правил поведінки дитина повинна оцінювати себе в цілому, а не лише окремий вчинок, дію; при сформованості уявлень про ідеальні еталони та їхню протилежність, а отже, і зіставлення себе з останнім у разі негативного оцінювання себе. Однак характер зв'язку ціннісних орієнтацій дошкільника з самооцінкою залишається недослідженим.

Розглядаючи тривогу з двох можливих полюсів, негативно-го й позитивного, слід зауважити великий вплив цієї якості на поведінку та взагалі життєдіяльність дитини. Так, у разі гіпертрофованої форми тривожності ми маємо справу з негативним її полюсом, який проявляється в агресивній поведінці та конфліктності дитини, замкненості в собі та порушенні правил і норм поведінки, що, в свою чергу, заважає реалізації механізмів соціалізації та інтеріоризації, які є визначальними в засвоєнні соціальних цінностей, переходу їх в особистісні, а далі й у ціннісні орієнтації.

Включення дитини в новий вид діяльності, у новий колектив і середовище (мається на увазі вступ до школи) передбачає сформованість у неї високих адаптаційних можливостей та здатності адекватно долати фрустраційні ситуації, які при цьому виникають. Кожна з виокремлених динамічних смислових систем визначає адаптаційні можливості дитини в певній сфері.

Усі названі вище чинники тісно взаємопов'язані, а тому виокремлення домінантних, на наш погляд, буде зайвим. Отже, для аналізу особливостей становлення ціннісних орієнтацій старшого дошкільника необхідним вважаємо дослідження всіх зазначених особливостей і передумови функціонування особистості дитини.

Усього в нашому дослідженні взяли участь 99 дітей віком шість років, які постійно відвідують дошкільний навчальний заклад, серед яких 47 – хлопчики, 52 – дівчинки. Згідно з рекомендаціями до кореляційного аналізу, зазначена кількість вибірки є оптимальною і достатньою за її репрезентативності.

Дослідження було спрямоване на виявлення особистісних аспектів ціннісних орієнтацій дошкільників і проводилося за використання таких методик : « Сюжетні картинки » (за Р. Р. Калініною), « Вибір у дії », « Який Я? » (за Р. С. Немовим), « Веселий-сумний » (за О. Е. Іллєш, О. Л. Венгером), тест тривожності (за Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен), тест С. Розенцвейга (дитяча форма).

Ураховуючи соціальну природу цінностей і їхню регулятивну силу, можна стверджувати, що сформованість смислової сфери дитини, яка, на нашу думку, передбачає сформованість комплексу ціннісних орієнтацій (моделей діяльності), забезпечує її відповідну моральну поведінку.

Як видно з результатів кореляційного аналізу (табл. 1), між ціннісними орієнтаціями й усвідомленням моральних норм дитиною зафіксована велика кількість статистично достовірних зв'язків. Це підтверджує зв'язок між ціннісними орієнтаціями дитини і сформованістю уявлень про моральні норми.

Таблиця 1

Результати дослідження зв'язку між ціннісними орієнтаціями та індивідуально-психологічними особливостями особистості старшого дошкільника: сформованість усвідомлення моральних норм (методика Р. Р. Калініної «Сюжетні картинки»), самооцінка (методика Р. С. Немова «Який Я?»)

Ціннісні орієнтації / індивідуально-психологічні особливості особистості	Розуміння моральних норм	Самооцінка
Здоров'я	0,2878	-0,3103
	p = 0,004	p = 0,002
Активне і продуктивне життя	-0,1447	0,3524
	p = 0,153	p = 0,000

Пізнання	0,4629	-0,3264
	p = 0,000	p = 0,001
Освіченість	0,4655	-0,3124
	p = 0,000	p = 0,002
Твердість волі	0,2273	-0,5752
	p = 0,024	p = 0,000
Вихованість	0,2165	-0,3008
	p = 0,031	p = 0,002
Сформованість смислової сфери	0,4238	-0,4048
	p = 0,000	p = 0,000

Значний вплив самооцінки на регуляцію навчальної діяльності відмічено в дослідженнях А. В. Захарової, М. Е. Боцманової [1], на побудову поведінки – в дослідженнях В. В. Століна [6], І. І. Чеснокової [7]. Самооцінка дитини старшого дошкільного віку, як свідчать наші дослідження, здебільшого завищена, що можна пояснити недостатнім усвідомленням причин своїх успіхів, і тому її можна розглядати як вікову особливість «Я-концепції» дитини. Так, лише 15 % дітей від загальної кількості вибірки ($n = 99$) мають середній рівень самооцінки, а інші 85 % – високий або дуже високий рівень. Ми припускаємо, що ця вікова особливість самооцінки забезпечує рішучість та активність старшого дошкільника, його орієнтацію на успіх при недиференційованій оцінці складності завдання, за яке він береться.

Результати аналізу розподілу досліджуваних згідно з вибором певних цінностей за рівнем самооцінки, наведені в таблиці 1, свідчать про важливість адекватної самооцінки, яка забезпечує перш за все ціннісне ставлення до себе і до інших. З приводу цього О. Л. Кононко [2] зазначала, що порушення адекватного розвитку моральної свідомості впливає на адекватне становлення самооцінки та самоповаги, і навпаки. Так, завищена самооцінка призводить до неадекватної моральної оцінки себе, або ж несформованість уявлень про моральні норми (які реалізуються в цінностях) призводить до неадекватної самооцінки.

Ураховуючи усе вищезазначене, необхідно видається робота, спрямована на корекцію самооцінки до середнього рівня, що має забезпечити свідому оцінку себе й інших з позицій моралі – ціннісних орієнтацій.

Узагальнюючи вищезазначене (табл. 1), можна зробити висновки про достовірні зв'язки між ціннісними орієнтаціями зі

сформованістю уявлень про моральні норми та самооцінкою. Також можна припустити, що процес становлення ціннісних орієнтацій буде ефективним за умови сформованості самооцінки, близької до адекватної, що за результатами наших досліджень виявляється в середньому рівні її сформованості, включеності дитини до спільної діяльності, яка ґрунтуються на особистісно-смыслових стосунках між дітьми.

Щодо результатів аналізу зв'язку між ДСС і тривожністю, старших дошкільників зазначимо таке.

Емоції фіксують особливу значимість для дитини явищ і ситуацій (Я.З. Неверович [8], Д. О. Леонтьев [3]), а тому й стійкі емоційні стани сигналізують про неї.

Аналіз результатів дослідження тривожності дітей старшого дошкільного віку показав, що більшість (71,7 %) мають високі показники тривожності в системі стосунків «дитина – дитина». Так, при середньому показнику загальної тривожності в 55,9 % середній показник тривожності в системі стосунків «дитина – дитина» становить 39,7 %. Отже, можна припустити, що для дитини старшого дошкільного віку взаємини з іншою дитиною є важливими.

Як видно з таблиці 2, ДСС-«учіння» корелює з тривожністю дітей у стосунках з ровесниками, що ми пояснюємо значимістю для старшого дошкільника спільної діяльності з однолітками, яка передбачає не лише єдність інтересів, а й відповідальність. Ураховуючи, що більшість вибірки має завищену самооцінку (див. табл. 1), можна припустити спрямованість більшості до лідерства і до домінантності, які заважають адекватній взаємодії та усвідомленню «смыслу спільної діяльності» (О. В. Запорожець).

Таблиця 2

Результати дослідження зв'язку між діяльнісними ДСС (методика Н. І. Непомнящої «Картинки предметні») і тривожністю (тест Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен)

ДСС / тривожність	Тривожність у стосунках з дітьми	Тривожність у стосунках з дорослими	Тривожність у виконанні звичних дій	Загальна тривожність
Значимість пізнання	0,1844	0,0788	0,1609	0,1861
	p = 0,068	p = 0,438	p = 0,112	p = 0,065
Значимість гри	0,3122	0,3157	0,3063	0,4002
	p = 0,002	p = 0,001	p = 0,002	p = 0,000
Значимість спілкування	-0,4252	-0,2048	-0,2962	-0,4017
	p = 0,000	p = 0,042	p = 0,003	p = 0,000

Значимість	-0,2317	0,1045	0,0726	0,1734
учіння	p = 0,021	p = 0,303	p = 0,475	p = 0,086

Отримані дані підтверджують несформованість продуктивного, особистісно-сміслового спілкування, яке лежить в основі спільної діяльності дітей.

Дані математичних розрахунків (табл. 3) дозволяють змогу говорити про неоднаковий рівень сформованості ціннісних орієнтацій у дітей з різними показниками тривожності в системах стосунків «дитина – дитина», «дитина – дорослий». Результати кореляційного дослідження свідчать про наявність статистично достовірних зв'язків між ціннісними орієнтаціями «освіченість», «твердість волі» та тривожністю в системі стосунків «дитина – дитина», тоді як між зазначеними ціннісними орієнтаціями та тривожністю в стосунках «дитина – дорослий» зв'язків не виявлено. Остання корелює з ціннісними орієнтаціями «здоров'я», «пізнання», «вихованість».

Таблиця 3

**Результати дослідження зв'язку
між ціннісними орієнтаціями та тривожністю
(тест Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен)**

Ціннісні орієнтації/ тривожність	Тривожність у стосунках з дітьми	Тривожність у стосунках з дорослими	Тривожність у виконанні звичних дій	Загальна тривожність
Здоров'я	-0,0378	-0,2606	-0,0427	-0,1351
	p = 0,710	p = 0,009	p = 0,674	p = 0,182
Активне і продуктивне життя	0,0375	-0,1966	-0,1659	-0,1383
	p = 0,713	p = 0,051	p = 0,101	p = 0,172
Пізнання	0,1833	0,2329	0,0869	0,2081
	p = 0,069	p = 0,020	p = 0,392	p = 0,039
Освіченість	0,3489	0,1477	0,1482	0,2761
	p = 0,000	p = 0,145	p = 0,143	p = 0,006
Твердість волі	0,2077	-0,0917	0,0236	0,0654
	p = 0,039	p = 0,367	p = 0,817	p = 0,520
Вихованість	0,0751	0,3026	-0,0257	0,1338
	p = 0,460	p = 0,002	p = 0,800	p = 0,187
Сформованість сміслової сфери	-0,2200	0,0328	0,0013	0,1069
	p = 0,029	p = 0,747	p = 0,990	p = 0,292

Отримані дані свідчать про те, що для дітей з орієнтацією на стосунки з іншою дитиною важливими є освіченість і твердість волі; діти, для яких домінують стосунки з дорослими, вимагають від себе й партнера по взаємодії дотримання правил поведінки, які забезпечують повагу та увагу один до одного, а також наявність знань і вміння їх використовувати, що підтримує взаємозацікавленість партнерів. Зв'язок загального показника сформованості смислової сфери дошкільника виявлено лише з тривожністю в системі стосунків «дитина – дитина», що, на нашу думку, за наявності від'ємних кореляційних зв'язків підтверджує дані, наведені в таблиці 2, про необхідність зниження рівня міжособистісної тривожності для адекватного розвитку смислової сфери дитини.

Досліджуючи зв'язок між сформованістю смислової сфери дитини та фрустраційними реакціями, ми виходили зі стереотипного їх формування, а тому припускаємо типовий їхній прояв у виникненні перешкод при переході в наступний віковий період – вступі до школи.

Результати кореляційного аналізу (табл. 4) дають право зробити такі висновки: між ДСС старшого дошкільника та типом фрустраційної реакції виявлено низку статистично значимих зв'язків; кожній ДСС відповідає певний тип і напрямок фрустраційної реакції, так, для дітей з домінують ДСС-«учіння» типовою виявилася проблемно-вирішувальна реакція (0,2408 при $p = 0,016$) імпульсивного напрямку (0,3378 при $p = 0,001$).

Таблиця 4

Результати дослідження зв'язку між діяльнісними ДСС (методика Н. І. Непомнящої), характером фрустраційних реакцій і показником адаптивності (тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга)

ДСС / характер фрустраційних реакцій і показник адаптивності	Перешкодно-домінантні реакції	Егозахисні реакції	Проблемно-вирішувальні реакції	Екстрапульсивні реакції	Інтропульсивні реакції	Імпульсивні реакції	Індекс адаптивності
Значимість пізнання	-0,1463	0,0663	0,1118	-0,1055	-0,1652	0,2700	0,2539
	$p=0,148$	$p=0,514$	$p=0,271$	$p=0,299$	$p=0,102$	$p=0,007$	$p=0,011$
Значимість гри	0,2702	-0,2084	-0,1427	0,2669	-0,3738	-0,0461	-0,6893
	$p=0,007$	$p=0,038$	$p=0,159$	$p=0,008$	$p=0,000$	$p=0,651$	$p=0,000$

Значимість спілкування	-0,0336	0,0611	0,0433	-0,0567	0,4293	-0,2148	0,3683
	p=0,741	p=0,548	p=0,670	p=0,577	p=0,000	p=0,033	p=0,000
Значимість учіння	-0,2830	0,0684	0,2408	-0,2807	-0,0070	0,3378	0,4000
	p=0,005	p=0,501	p=0,016	p=0,005	p=0,945	p=0,001	p=0,000

Зазначена характеристика фрустраційних реакцій, на наш погляд, забезпечить ефективне й швидке долання дитиною будь-яких перешкод, що можуть виникнути при вступі до школи, а тому ще раз підтверджує необхідність сформованості зазначеної ДСС для формування психологічної готовності до школи.

Ми вважаємо за необхідне зупинитися на ще одному показнику, який виокремив С. Розенцвейг, – індексі адаптивності. Цей показник відображає ступінь адаптації дитини до свого соціального середовища, а тому може розглядатися як прогностичний чинник адаптації до нових умов – до школи.

Значимість діяльній ДСС-«учіння» дала достовірну кореляцію з показником адаптивності (табл. 4).

Висновки. Отже, досліджуючи внутрішні детермінанти становлення смислової сфери старшого дошкільника, ми можемо виділити такі з них: середня за рівнем самооцінка; сформовані уявлення про моральні норми; низька тривожність у стосунках з дітьми; проблемно-вирішувальна фрустраційні реакція імпульсивного напрямку; високі показники адаптивності.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження особливостей початкового етапу становлення смислової сфери особистості, який припадає на дошкільне дитинство не вичерпує проблеми аксіогенезу, адже цілком очевидно, що, маючи свої психологічні особливості, кожен наступний етап буде детермінований певною системою чинників. Вивчення останніх і є перспективою подальших поперечних досліджень.

Список використаних джерел

1. Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпмера, А.К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 107–114.
2. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась / Елена Леонтьевна Кононко. – К. : Рад.шк., 1991. – 221 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
4. Почеревина Л. П. Психологические условия соблюдения дошкольниками норм в ситуации морального выбора: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. П. Почеревина. – М., 1984. – 21 с.
5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
8. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zaharova, and Bocmanova. «Osobnosti Refleksii Kak Psihicheskogo Novoobrazovanija v Uchebnoj Dejatel'nosti // Formirovanie Uchebnoj Dejatel'nosti Shkol'nikov. – Moscow : Pedagogika, 1982. – 107–114.
2. Kononko Elena. Chtoby Lichnost' Sostojalas' / Elena Kononko. – Kyiv : Rad.shk., 1991.
3. Leont'ev Dmitrij. Psihologija Smysla: Priroda, Stroenie I Dinamika Smyslovoj Real'nosti / Dmitrij Leont'ev. – Moscow : Smysl, 2003.
4. Pocherevyna. Psychologicheskye Uslovyja Sobljudenyja Doshkol'nykamy Norm v Sytuacyy Moral'nogo Vyбора: Avtoref. Dys. Na Soysk. Uch. Stepeny Kand. Psychol. Nauk : Spec. 19.00.07 «Pedagogycheskaja Y Vozrastnaja Psychologija». – Moscow, 1984.
5. Zaporozhec and Neverovich. Razvitie Social'nyh Jemocij U Detej Doshkol'nogo Vozrasta. Psihologicheskie Issledovanija. – Moscow : Pedagogika, 1986.
6. Stolin Vladimir. Samosoznanie Lichnosti / Vladimir Stolin. – Moscow : MGU, 1983.

7. Chesnokova Irina. Problema Samosoznaniya v Psihologii / Irina Chesnokova. – Moscow : Nauka, 1977.
8. Zaporozhec A., Ja. Neverovich, and A. Kosheleva. Jemotional'noe Razvitie Doshkol'nika : Posobie Dlja Vospitatelej Det. sada. – Moscow : Prosveshhenie, 1985.

O.Y. Horbachova. Empirical study of internal determinants of semantic sphere of a child. The senior preschool age, as such, that is a starting point in the development of the semantic sphere is analysed by the author. The article focuses on the determinants of becoming the value orientations. In this article, the theoretical rationale and empirical study of internal determinants of semantic sphere development at older preschooler are made. Considering the peculiarities of life activities of a preschooler and direction of age period for preparing to school, the focus of the research has been done on the extracted complex of value orientations (health, active and productive life, knowledge, education, strength of will, education), which determines the operation of basic dynamic meaning systems of the child's personality (cognition, learning, playing, communicating). It is experimentally found out that these dynamic systems of meaning and value orientations of older preschoolers are connected with the following individual psychological characteristics, as the mean level of self-appraisal, low rate of anxiety in relationships with children, according to the nature of frustration reactions – problem-resonance of impunitive direction. These findings significantly enrich the information field of the problem of semantic area evolution and can be formed as the basis for making up the program support of axiogenesis of a child's personality. The conducted study of features of the initial stage of the semantic sphere of the individual, which accounts for preschool childhood, does not exhaust the problem of axiogenesis, because it is clear that, having its own psychological characteristics, each stage will be determined with certain system of factors. The study of the last is the prospect of further crossing researches.

Key words: value orientations, dynamic semantic system, moral standards, adaptive capacities, self-appraisal, anxiety, frustration.

Received February 11, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 12, 2015

Формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ

Horobets I.A. The formation of oral speech communicative competence in students of technical higher schools / I.A. Horobets // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 171–183.

І.А. Горобець. Формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ. У статті розглянуто активні методи навчання іноземних мов, що сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів немовних ВНЗ. Проаналізовано особливості організації комунікативно спрямованого навчання та його вплив на пізнавальну мотивацію студентів. У статті пропонується формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції в навчанні студентів технічних спеціальностей для збільшення можливостей активації їхніх творчих здібностей. Проаналізовано теоретичний аналіз активних методів навчання іноземної мови, які підвищують навчальну мотивацію студентів технічного ВНЗ, а також сприяють професійному й особистісному зростанню студентів. Досліджено, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Володіння іноземною мовою вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця. У статті доведено, що вивчення іноземної мови студентами-спеціалістами в технічному ВНЗ спрямоване на оволодіння технічною іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння та навички студентів із загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки. У статті зроблено аналіз попередніх досліджень з проблеми феномена усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних спеціальностей. Проаналізовано, що читання професійно-орієнтованих текстів вимагає і від студента, і від викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати і розуміти прочитане.

Ключові слова: активні методи навчання, комунікативна компетенція, комунікативна взаємодія.

І.А. Горобець. Формирование устно-речевой коммуникативной компетенции у студентов технических ВУЗов. В статье рассматриваются активные методы изучения иностранных языков, что способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов. Проанализированы особенности организации коммуникативно направленного обучения и его влияние на познавательную мотивацию студентов. В статье предлагается формирование устно-речевой коммуникативной компетенции в изучении студентов технических специальностей для увеличения возможностей активации их творческих способностей. Проанализирован творческий анализ активных методов изучения иностранного языка, которые увеличивают мотивацию обучения студентов технических ВУЗов, а также способствуют профессиональному и личностному развитию студентов. Исследовано, что современный профессионал получает новую профессиональную информацию через иностранные истоки. Изучение иностранных языков способствует реализации таких направлений профессиональной деятельности, как ознакомление с новыми технологиями, научными гипотезами и тенденциями, инновациями в области техники; восстановление контактов с иностранными фирмами, учреждениями, учебными заведениями; увеличение уровня профессиональной компетенции специалистов. Владение иностранным языком уже не является признаком престижа, а потребностью современного специалиста. В статье указано, что изучение иностранного языка студентами-специалистами в техническом ВУЗ направлено на владение техническим иностранным языком. Этот факт подразумевает умение преподавателей иностранного языка объединить мастерство и привычки студентов с общего иностранного языка и их профессиональными знаниями в той или другой отрасли науки и техники. В статье сделан анализ предыдущих исследований с проблемы феномена устно-речевой коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей. Проанализировано, что чтение профессионально-ориентированных текстов требует и от студента, и от преподавателя сформированности нового мастерства и более высокого уровня в умении читать и понимать прочитанное.

Ключевые слова: активные методы изучения, коммуникативная компетенция, коммуникативное взаимодействие.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ століття» підкреслено необхідність виховання особистості, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється. Тому потрібно розглянути активні методи навчання іноземних мов, що сприятимуть формуванню комунікативної компетенції студентів немовних ВНЗ. Слід проаналі-

зувати особливості організації комунікативно спрямованого навчання та його вплив на пізнавальну мотивацію студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що питанню феномена усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів та педагогів (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Г. Костюк, Р. Стернберг, Е. Торренс, Х. Трік, та ін.). Проводилися також дослідження, спрямовані на визначення важливих особистісних якостей інженера (Є. Клімов, С. Міхеєва, В. Чікер та ін.), серед яких усно-мовленнєва комунікативна компетенція займає чільне місце. Однак, недостатня представленість психолого-педагогічних узагальнень щодо усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ з огляду на їхні психологічні характеристики зумовили вибір теми нашого дослідження. **Метою даної статті** є теоретичний аналіз активних методів навчання іноземної мови, які підвищують навчальну мотивацію студентів технічного ВНЗ, а також сприяють професійному й особистісному зростанню студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розширення співробітництва України з іншими державами на політичному та економічному рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі. Сьогодні вимоги сучасності до фахівців підвищуються рік від року і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Володіння іноземною мовою вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця.

В той же час навчання іноземної мови у немовному ВНЗ має низку особливостей та потребує перегляду багатьох факторів. На відміну від студентів-лінгвістів, які обирають іноземну мову як основну спеціальність та приділяють їй максимум уваги, студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою нарівні з провідними дисциплінами, а отже, мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови. Так, пошук но-

вих ефективних способів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. «Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування» [9].

Усно-мовленнева комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів [5].

Принцип комунікативної спрямованості визначає й зміст навчання – відбір та організацію лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування, ставить викладача перед необхідністю відповідної організації навчального процесу, використання різноманітних організаційних форм для здійснення спілкування, які підвищують мотивацію навчання.

Формування здатності та вміння мислити й спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне «заміщення» елементів рідної мови елементами іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до «переключення» мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання є ніщо інше як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. Умовами його досягнення є такі взаємообумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

При мінімальній кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ (одне заняття на тиждень протягом трьох семестрів), аудиторні заняття доводиться присвячувати, в основному, вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню передусім лінгвістичної компетенції, а також навчання професійного читання. Дуже важко розвинути достатню усно-мовленневу комунікативну компетенцію студентів у немовному ВНЗ, тим більше, що рівень

володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький.

Оскільки остаточним результуючим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою, як зазначає Коваль І. [8], породжує специфічну тривогу. Вона виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки й очікування негативної оцінки з боку слухачів. Це великий іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою ця тривога може розхитати рівень домагань, знизити впевненість у собі – і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність. Тому в багатьох суб'єктів навчання, як зазначає автор, виникає своєрідний «внутрішній опір мові».

У зв'язку з цим перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття та зменшення дії, так званих, «мовних бар'єрів», підвищення психологічної комфортності процесу навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є запровадження комунікативних ігор. З одного боку, з їх допомогою можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити й відповісти на питання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися). З іншого, застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Вони забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики.

Досвід роботи зі студентами немовного ВНЗ допоміг нам визначити критерії відбору ігор, які підвищують мотивацію студентів і сприяють їх мовленнєвому розвитку. До них відносимо: 1) новизну; 2) динамічність (уповільнена гра притуплює гостроту реакції); 3) відповідність професійним потребам; 4) комунікативну спрямованість; 5) наявність змагального елемента.

При організації виконання комунікативних завдань слід враховувати такі фактори:

- правильний вибір рівня керування діями / діяльністю студента (повний, частковий або мінімальний);
- забезпечення студентів необхідними для виконання завдання спеціально створеними опорами, які допомагають побудувати висловлювання з мовленнєвої точки зору,

або природними – картами, схемами, цифровими даними тощо;

- обрання оптимального для даної справи способу її організації – одночасна парна й групова робота студентів суттєво збільшує час їх активної участі в мовленнєвому спілкуванні.

Такі ігри не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат у групі.

Проаналізувавши фактори, що впливають на покращення лінгвістичних та комунікативних показників у студентів, Г. Бородіна та А. Спевак [3] виділяють:

- значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру;
- дуже високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття;
- зміни в структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів. Ще однією з переваг при навчанні усного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами-спеціалістами в технічному вузі спрямоване на оволодіння технічною іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння та навички студентів з загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки. Автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється такий перехід, виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій або доповідей іноземною мовою. Серед основних завдань, що стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т. Благодарна [2] виділяє такі: 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановують студенти в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом.

Проте, сьогодні читання професійно-орієнтованих текстів вимагає і від студента, і від викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати і розуміти прочитане. Все більш широкого поширення в методиці навчання іноземної мови в немовному вузі набуває когнітивно-комунікативний підхід, що розглядає текст як єдність комунікації і когні-

ції. Таке читання вимагає від студента не вміння читати взагалі, а читання з метою подальшого використання інформації тексту, будь-то написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування в науковому дослідженні, тобто зрілого читання [1]. Одиницею навчання такого читання стають не знамениті «тисячі», не кількість текстів, а комунікативне завдання, спрямоване на досягнення тими, хто навчається, практичної мети. При цьому слід зазначити, що навички й уміння зрілого читання можна сформувати у студентів технічного ВНЗ тільки за допомогою реальних текстів.

Г. Барабанова [1] розробила схему учбового циклу з навчання зрілого професійно-орієнтованого читання, яка включає наступні етапи: 1) предтекстове введення мовного матеріалу; комунікативна задача: формування тематичного термінологічного мінімуму; 2) самостійне читання автентичного навчального тексту; комунікативна задача: первинна семантизація тексту; 3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ; комунікативна задача: смислове сприйняття прочитаного; 4) робота над функціонально-композиційною структурою тексту; комунікативна задача: глибинне розуміння прочитаного з виходом на анотування текстів.

Для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів служать головним чином післятекстові вправи. На цьому етапі найбільш вдалим та ефективним, на думку Т. Благодарної [2], є наступні види вправ: прочитати текст і стисло передати зміст; розділити текст на логічні частини та назвати їх; записати запитання до тексту і задати їх в логічній послідовності товаришам; скласти план прочитаного; викласти зміст тексту за планом; підготувати повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

Логічним завершенням навчання зрілому читанню є коментування в парах, групах або мікрогрупах про те, що було прочитано (такі коментарі можуть бути виконані письмово). Роль викладача при цьому полягає в тому, щоб направити студентські дискусії в потрібному руслі.

Отже, навчання зрілому читанню потребує від студента не «пасивного» прийняття тексту, а перевірки тієї інформації, яку цей текст дає. Робота в аудиторії таким чином фокусується не на викладачеві, а на студентах. Найголовнішим є те, що студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання та оволодіння навичками читання, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтованих темах. Все це допомагає

сформувати в студентів навички читання літератури за фахом, сприяє підвищенню мотивації студентів, їх професійному розвитку та покращує засвоєння іноземної мови.

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення (більш формального, ніж етикет усного мовлення). Це передбачає, по-перше, використання мовленнєвих кліше й розмовних формул для висловлювання комунікативних намірів, по-друге, дотримання правил ввічливості.

Дія принципу ввічливості в офіційній діловій сфері національної мовної спільноти, в основі якої лежать норми мовної культури, мовної поведінки співрозмовників, спрямована на пом'якшення категоричності висловлювання [4]. Як зазначає автор, пом'якшення категоричності висловлювання досягається за рахунок зниження універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця. Знижуючи категоричність свого висловлювання, комунікант демонструє, що він зважає на думку й бажання співрозмовника.

На жаль, студент технічного ВНЗ, як правило, не має уявлення про культурологічні особливості ділового писемного мовлення, що не може не викликати труднощів у писемній комунікації. Враховуючи обмежену кількість, яка виділяється на навчання студентів технічного ВНЗ іноземних мов, немає можливості знайти їх з теорією, але викладач може дати студентам список розмовних формул для висловлювання типових комунікативних намірів, а навчання написання ділових листів найкраще здійснювати на підставі зразків.

При цьому важливо звернути увагу на деякі особливості, а саме: те, що в українській мові, як і в російській, наказова форма дієслова (імператив) виражає не тільки вимогу й команду, але й запрошення, пораду, прохання, у той час як в англійській мові дана структура допускається тільки в командах і наказах. Студенти можуть порівняти буквальний переклад пропозиції (яка, з погляду носія англійської мови, є грубою формою, що порушує етикет англійського ділового писемного мовлення) і правильний переклад, який включає вирази, що знижують категоричність.

Оскільки засвоєння іноземної мови потребує умінь реального спілкування, заняття слід спрямовувати на подолання власне мовного бар'єру і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін

думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування.

Комплексний розвиток всіх рівнів реалізації спілкування досягається, «по-перше, за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організувати й особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. По-друге, доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. По-третє, можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. По-четверте, виправдане надання своєї допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності» [6, с. 165].

Як дослідила І. Коваль [8], успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і, навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до «виснаження» мотивації.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови у технічному ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Висновки. Проте наведені види активних методів навчання іноземної мови, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів. Багато питань ще чекають своєї розробки як у теоретичному, так і в практичному плані.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – Київ : ІНКОС, 2005. – 315 с.
2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення інозем-

- ної мови / Т.П. Благодарна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 65–70.
3. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усномовленневої комунікативної компетенції / Г.І. Бородіна, А.М. Спєвак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 78–84.
 4. Бубнова Д.В. Вимоги до навчального посібника для навчання магістрантів технічних спеціальностей ділового писемного мовлення англійською мовою / Д.В. Бубнова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 85–90.
 5. Калмыкова Е.И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е.И. Калмыкова // Сб. науч. тр. МГЛУ. Вип. 431. – М., 1999. – С. 65–67.
 6. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. Вип.133. – М.,1979. – С. 127–155.
 7. Кобзар О.І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови / О.І. Кобзар, Н.О. Лєшньова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 151–156.
 8. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови / І.В. Коваль // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. VI, вип. 8. – К., 2004. – С. 150–157.
 9. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун // Oxford University Press, 1998. – 49 с.

10. Омоле О.И. Лингвокультурные компоненты современного английского делового письма: автореф. дис. на соиск. учен. степени доктора филолог. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О.И. Омоле. – М., 2000. – 28 с.
11. Піротті Н.В. Типологія науково-дослідницьких завдань у викладанні іноземних мов / Н.В. Піротті // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 193–199.
12. Скляренко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Н.К. Скляренко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі : Міжнародна наукова конференція. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2004. – С. 23–25.
13. Щетинникові О.О. Ділова іноземна мова в технічному ВУЗІ будівельного профілю: аспекти вивчення та специфіка викладання / О.О. Щетинникові, Г.В. Радченко, І.А. Шепелява // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі : II Міжнародна наукова конференція. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2006. – С. 194–195.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Barabanova G.V. Metodyka navchannja profesijno-orijentovanogo chytannja v nemovnomu VNZ / G.V. Barabanova. – Kyi'v : INKOS, 2005. – 315 s.
2. Blagodarna T.P. Rozvytok navychok roboty z profesijno-orijentovanymu tekstamy na pochatkovomu etapi vyvchennja inozemnoi' movy / T.P. Blagodarna // Vykladannja mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovykh prac'; Harkivs'kyj nacional'nyj universytet im. V.N. Karazina. Vyp. 12. – Х., 2008. – С. 65–70.
3. Borodina G.I. Igry jak odyn z faktoriv formuvannja usnomovlennjevoi' komunikatyvnoi' kompetencii' / G.I. Borodina, A.M. Spjepak // Vykladannja mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovykh prac'; Harkivs'kyj nacional'nyj universytet im. V.N. Karazina. Vyp. 12. – Х., 2008. – С. 78–84.
4. Bubnova D.V. Vymogy do navchal'nogo posibnyka dlja navchannja magistrantiv tehnicnyh special'nostej dilovogo

- pysemnogo movlennja anglijs'koju movoju / D.V. Bubnova // Vykladannja mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovyh prac'; Harkivs'kyj nacional'nyj universytet im. V.N. Karazina. Vyp. 12. – X., 2008. – S. 85–90.
5. Калмыкова Е.У. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е.У. Калмыкова // Sb. nauch. tr. MGLU. Выр. 431. – М., 1999. – S. 65–67.
 6. Кытажгородская Г.А. Некоторые объективные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Кытажгородская // Sb. nauch. tr. MGPIYJa ym. M.Toreza. Выр.133. – М.,1979. – S. 127–155.
 7. Kobzar O.I. Rol'ova gra jak zasib pidvyshhennja motivacii' navchannja inozemnoi' movy / O.I. Kobzar, N.O. Ljeshn'ova // Vykladannja mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovyh prac'; Harkivs'kyj nacional'nyj universytet im. V.N. Karazina. Vyp. 12. – X., 2008. – S. 151–156.
 8. Koval' I.V. Psychologichni efekty spil'noi' dijal'nosti pid chas vyvchennja nimec'koi' movy / I.V. Koval' // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka. T.VI, vyp. 8. – K., 2004. – S. 150–157.
 9. Komunikatyvni metody ta materialy dlja vykladannja anglijs'koi' movy / Perekl. i adapt. L.V. Byrkun. – Oxford University Press, 1998. – 49 s.
 10. Omole O.I. Lingvokul'turnye komponenty sovremennogo anglijskogo delovogo pis'ma: avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni doktora filolog. nauk : spec. 10.02.04 «Germanskije jazyki» / O.I. Omole. – М., 2000. – 28 s.
 11. Pirotti N.V. Typologija naukovo-doslidnyč'kyh zavdan' u vykladanni inozemnyh mov / N.V. Pirotti // Vykladannja mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky. Zbirnyk naukovyh prac'; Harkivs'kyj nacional'nyj universytet im. V.N. Karazina. Vyp. 12. – X., 2008. – S. 193–199.
 12. Skljarenko N.K. Typologija vprav dlja navchannja dilovogo spilkuvannja ta suchasni vymogy do nyh / N.K.Skljarenko // Navchannja dilovoi' anglijs'koi' movy u Shidnij Jevropi :

- Mizhnarodna naukova konferencija. – D. : Vyd-vo DUEP, 2004. – S. 23–25.
13. Shhetyunnykovi O.O. Dilova inozemna mova v tehničnomu VUZI budivel'nogo profilju: aspekty vyvchennja ta specyfika vykladannja / O.O. Shhetyunnykovi, G.V. Radchenko, I.A. Shepeljava // Navchannja dilovoi' anglijs'koi' movy u Shidnij Jevropi : II Mizhnarodna naukova konferencija. – D. : Vyd-vo DUEP, 2006. – S. 194–195.

I.A. Horobets. The formation of oral speech communicative competence in students of technical higher schools. This article deals with active methods of learning foreign languages which facilitate the forming of communicative competence of students of nonlinguistic higher schools. Features of organization of communicative directional learning effect on the cognitive students' competence are analyzed. The formation of oral speech communicative competence in the studying of engineering students to increase opportunities for the activation of their creative abilities is proposed in this article. The creative analysis of active methods of the learning of a foreign language, which increase students' motivation of technical higher schools, and also contribute to the professional and personal development of students is analyzed. The modern specialist is studied to get new professional information through foreign sources. It is investigated that learning of a foreign language contributes to the realization of such areas of professional activity, as the introduction of new technologies, scientific hypotheses and trends, innovations in the fields of technology; restores contacts with foreign firms, and educational institutions; increases the level of professional competence of specialists. Foreign language is not a sign of prestige, but it needs for a modern specialist. Mastering a foreign language by students-specialists in the technical higher schools is characterized to be directed on technical foreign language. This fact implies the abilities of foreign language teacher to combine skills of students from general foreign language and their professional knowledge in a particular field of science and technology. The analysis of previous investigations on the problem of the phenomenon of oral speech communicative competence in students of technical specialties is made in this article. The reading of the professional oriented texts is analyzed to require from the student and the teacher the formation of the new skills and a higher level to be able to read and understand what they have read.

Key words: active methods of learning, communicative competence, communicative interaction.

Received February 17, 2015

Revised February 29, 2015

Accepted March 29, 2015

Детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості

Hryniv O.M. Determinants of psychological well-being of modern men and women during early adulthood / O.M. Hryniv // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 184–195.

О.М. Гринів. Детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. У статті представлено показники основних сфер реалізації особистості в ранній дорослості; означено перелік найбільш значущих соціально-психологічних детермінант психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок, серед яких: «рівень освіти», «сімейний стан» та «місце проживання». Проведено порівняльний аналіз впливу виявлених детермінант на основні параметри психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості.

Досліджено, що у чоловіків та жінок із вищою освітою краща осмисленість власного життя. Встановлено статистично значущий вплив рівня освіти на більшість шкал психологічного благополуччя жінок. Для чоловіків більш вагомим виявився фактор сімейного стану. Результати кількісного та якісного аналізу методик свідчать про кращу компетентність одружених чоловіків із різноманітних життєвих питань, позитивне ставлення до себе, свого минулого, а також вищу здатність до налагодження відносин з близькими. Для жінок фактор «сімейного стану» має тісний зв'язок з «рівнем освіти» та «місцем проживання». Так, найвищі показники виявлено в одружених жінок, які проживають в місті та мають вищу освіту, тоді як найнижчі – в одружених жінок з середньою освітою, що проживають у селі. Встановлено, що фактор «місця проживання» має найбільш значущий вплив для загального рівня психологічного благополуччя молодих жінок. Обмежені можливості самореалізації, наявність додаткових побутових навантажень негативно позначаються на психологічному благополуччі сільських мешканок. Тоді як нижчі показники психологічного благополуччя чоловіків, що проживають у містах, пов'язаний із впливом гендерних стереотипів, наявністю більш високих вимог оточуючого світу тощо.

Ключові слова: психологічне благополуччя, чинники психологічного благополуччя, сучасні чоловіки, сучасні жінки, рання дорослість.

О.М. Грынів. Детерминанты психологического благополучия современных мужчин и женщин периода ранней зрелости. В статье представлены показатели основных сфер реализации личности в ранней зрелости. Обозначено перечень наиболее значимых социально-психологических детерминант психологического благополучия современных мужчин и женщин, среди которых: «уровень образования», «семейное положение» и «место жительства». Проведен сравнительный анализ влияния выявленных детерминант на основные параметры психологического благополучия современных мужчин и женщин периода ранней зрелости.

Доказано, что у мужчин и женщин с высшим образованием лучшая осмысленность собственной жизни. Установлено статистически значимое влияние уровня образования на большинство шкал и общий уровень психологического благополучия женщин. Для мужчин более весомым оказался фактор семейного положения. Результаты количественного и качественного анализа методик свидетельствуют о большей компетентности женатых мужчин из различных жизненных вопросов, их положительном отношении к себе, своему прошлому, а также более высокой способности к налаживанию отношений с близкими. Для женщин фактор «семейного положения» имеет тесную связь с «уровнем образования» и «местом жительства». Так, самые высокие показатели выявлены у замужних женщин, проживающих в городе и имеющих высшее образование, в то время как самые низкие – у замужних женщин со средним образованием, проживающих в селе. Установлено, что фактор «места жительства» имеет наиболее значимое влияние для общего уровня психологического благополучия молодых женщин. Ограниченные возможности самореализации, наличие дополнительных бытовых нагрузок негативно сказываются на психологическом благополучии сельских жительниц. Тогда как более низкие показатели психологического благополучия мужчин, проживающих в городах, связаны с влиянием гендерных стереотипов, наличием высоких требований окружающего мира и т. п.

Ключевые слова: психологическое благополучие, факторы психологического благополучия, современные мужчины, современные женщины, ранняя зрелость.

Постановка проблеми. Метою життя людини є досягнення благополуччя у різних його проявах. Психологічне благополуччя, як складний багатоплановий феномен, на який впливають різноманітні внутрішні та зовнішні чинники [1], [2], [3], є найважливішим показником якості життя людини. Означення факторів психологічного благополуччя є важливим для повноцінного розуміння проблеми, розробки диференційованих підходів

до аналізу психологічного благополуччя, побудови практичних програм психологічної допомоги особистості тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературі знаходимо різноманітні напрямки дослідження психологічного благополуччя особистості. Це, зокрема, дослідження сутності поняття психологічного благополуччя, загальних факторів психологічного благополуччя (D. Carol., M. Norman, A. Patricio, R. Ryan, C. Ryff,); взаємозв'язків здоров'я та психологічного благополуччя (G. Morgan, M. Ryan); крос-культурні дослідження психологічного благополуччя (H. Frost, K. Minyard) тощо.

Аналіз літературних джерел показав, що, залежно від соціокультурного середовища, гендерних і вікових особливостей досліджуваних, актуальних задач їх розвитку тощо, будуть змінюватися та ключові детермінанти психологічного благополуччя. Це спонукало нас чітко окреслити власну дослідницьку мету та проаналізувати особливості психологічного благополуччя особистості у період ранньої дорослості [3], [4], [5]. На основі результатів власних емпіричних досліджень та робіт сучасних дослідників з окресленої проблематики (Е. Кологривова, V. Schaick, L. Anne, S. Stephens), ми сформуваємо напрямком подальших наукових пошуків.

Мета представленої роботи – проаналізувати значущі соціально-психологічні детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості.

Реалізація мети роботи передбачає виконання наступних **завдань**.

1. Означити значущі соціально-психологічні детермінанти психологічного благополуччя особистості в ранній дорослості та здійснити їх аналіз.

2. Порівняти вплив соціально-психологічних детермінант на психологічне благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставлених завдань було застосовано авторський блок психодіагностичних методів, серед яких: авторська анкета «Мое минуле, теперішнє і майбутнє» (її мета – виявлення загальних даних про досліджуваних: вік, стать, освіта, сімейний стан, місце проживання тощо, важливих біографічних характеристик досліджуваних); методика К. Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації Т. Шевеленкової, П.Фесенко – для визначення загального рівня та складових психологічного благополуччя різних груп досліджуваних [1]; тест сенсожиттєвих орієнтацій («СЖО») А. Ле-

онтъева [7], з метою виявлення рівня осмисленості респондентами їх життєвого шляху; авторський опитувальник «Життєві завдання», що дозволяє емпірично дослідити задачі, даності та ресурси життєвого шляху сучасних чоловіків і жінок у період ранньої дорослості [5] та є базою для інтерпретації результатів дослідження; бесіда і структуроване інтерв'ю з респондентами, які дозволяють отримати додаткову інформацію про самого співбесідника, його ставлення до дослідження. Для статистичної обробки даних, їх кількісного та якісного аналізу використано методи якісного аналізу результатів (контент-аналіз, науковий синтез), графічні та статистичні методи (зокрема, аналіз середніх значень, однофакторний дисперсійний аналіз) [8].

Вибірка дослідження формувалася методом рандомізації, кількість досліджуваних становить 318 осіб, з яких – 168 жінок та 150 чоловіків, віком від 20 до 25 років. Так, серед досліджуваних 62 % чоловіків та 56 % жінок – мешканці міст, 38 % чоловіків та 44 % жінок – сільські жителі. Неодруженими є 82 % чоловіків та 70 % жінок вибірки, одруженими – 18 % чоловіків та 30 % жінок. Освіта середньо-спеціальна та незакінчена вища у 54 % чоловіків та 59 % жінок, вища – 46 % чоловіків та 41 % жінок. У вибірці представлено більш ніж 10 різноманітних професій (зокрема, фізики, математики, медики, соціальні педагоги, військові, дизайнери, артисти, перукарі тощо, а також жінки, що перебувають у декретній відпустці, та безробітні) зі збереженням балансу природничих та гуманітарних спеціальностей. На даний час усі респонденти проживають у західних регіонах України.

Базовими характеристиками, зручними для представлення результатів, є параметри, складові психологічного благополуччя, виділені автором методики «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф [1]. До них належать: «позитивні відносини з оточуючими», «автономія», «управління середовищем», «особистісне зростання», «цілі в житті та «самоприйняття» [1; 2], базуючись на яких, представлятимемо аналіз результатів емпіричного дослідження.

Класичні та сучасні дослідження ранньої дорослості доводять, що основними напрямками розвитку особистості в цей період є професійна та родинна сфери [4], [5], [9]. Продуктивність особистості в цих сферах має суттєвий вплив на її психологічне благополуччя [4]. Опираючись на такі дослідження, ми здійснили спробу операціоналізувати детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. У результаті було отримано перелік найбільш значущих

соціально-психологічних детермінант, серед яких: «рівень освіти», «сімейний стан» і «місце проживання» досліджуваних.

Загальною тенденцією сьогоденішнього часу у сфері професійного становлення є здобуття вищої освіти. Тому спершу ми вирішили з'ясувати, яким чином, наявність вищої освіти впливає на психологічне благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. У результаті дисперсійного однофакторного аналізу, виявлено, що рівень освіти має неоднозначний вплив на психологічне благополуччя сучасних чоловіків і жінок. Встановлено статистично достовірний вплив рівня освіти на психологічне благополуччя жінок ($F=23,2181$, $p<0,01$), $R^2=0,065999$ (6,6%). Але немає можливості однозначно стверджувати про наявність такого зв'язку в чоловіків ($F=0,749543$, $p>0,05$), $R^2=0,011455$ (1,1%).

Порівняльний аналіз середніх значень результатів жінок за шкалами та загальним рівнем психологічного благополуччя показав, що рівень психологічного благополуччя жінок із вищою освітою вищий від рівня психологічного благополуччя жінок з середньою спеціальною чи незакінченою вищою майже за усіма шкалами (окрім «автономії», де різниця є незначною). Дисперсійний аналіз підтвердив достовірно значущий вплив рівня освіти на такі шкали психологічного благополуччя жінок: «управління середовищем» ($F=25,07982$, $p<0,01$), $R^2=0,13057$ (13%); «позитивні відносини з оточуючими» ($F=23,93287$, $p<0,01$), $R^2=0,125347$ (12%); «цілі в житті» ($F=13,2049$, $p<0,01$), $R^2=0,073277$ (7%); «особистісне зростання» ($F=12,69781$, $p<0,01$), $R^2=0,070662$ (7%); «самоприйняття» ($F=5,807376$, $p<0,05$), $R^2=0,073277$ (7%). Отримані результати свідчать про вагомую роль вищої освіти для психологічного благополуччя жінок періоду ранньої дорослості. Підтвердженням значущості фактора «рівень освіти» є також результати методики «СЖО» О. Леонтьєва [7], згідно яких жінки із вищою освітою володіють більшою свободою вибору, краще контролюють своє життя та почувують себе більш впевнено.

На відміну від жінок, у чоловіків із вищою освітою та без її наявності, різниця у результатах середніх значень є незначною. Найбільш помітні відмінності у чоловіків із вищою та середньою освітою наявні за шкалою «автономія» (вищі у чоловіків з середньою освітою). Однофакторний дисперсійний аналіз за вказаною шкалою дав наступні статистично значущі результати: $F=9,936273$, $p<0,01$, $R^2=0,062517$ (6,3%), що підтверджують вплив рівня освіти на рівень «автономії» у чоловіків. Згідно

отриманих результатів, чоловіки з вищою освітою менш автономні та більш заклопотані очікуваннями й оцінками інших людей. В основному, це дещо старші за віком чоловіки, а отже ті, які мають більше обов'язків та обмежень, вирішують ряд задач, з якими ще не стикаються чоловіки, що перебувають у процесі здобуття освіти (це, зокрема, професійна реалізація, турбота про власну сім'ю тощо), а тому і рівень їх автономії є дещо нижчим.

За результатами методики «СЖО» О. Леонтьєва, у чоловіків із вищою освітою вищі показники осмисленості власного життєвого шляху. Найбільш помітна різниця за шкалою «цілі в житті» (різниця 7,3%) свідчить про більші амбіції таких чоловіків, спрямованість у майбутнє. А тому припускаємо, що наявність чи відсутність вищої освіти стане вагомим чинником психологічного благополуччя чоловіків у майбутньому.

Ще одне важливе завдання досліджуваного періоду – це пошук партнера і створення власної сім'ї [5], [9]. Практика показує, що сучасні чоловіки та жінки в першу чергу намагаються здобути освіту, працевлаштуватися, вирішити ряд економічних і побутових питань. А тому період побудови сім'ї став пізнішим. Так, багато молодих людей, які ідентифікують себе як пару чи навіть проживають разом, не поспішають укладати сімейний союз. Це, з одного боку, ускладнює процес дослідження (виникає питання, кого вважати сім'єю). А з другого боку, припускаємо, що прийняття рішення офіційного оформлення відносин між партнерами потребує тих якостей, які мають зв'язок з психологічним благополуччям особистості. Водночас розуміння партнерами власної пари як постійного союзу, що має свої перспективи, також не може не впливати на відносини, особистісне та сімейне благополуччя партнерів. Тому аналізу підлягає психологічне благополуччя одружених та неодружених чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості.

Згідно результатів однофакторного дисперсійного аналізу, сімейний стан частково впливає на рівень психологічного благополуччя обох статей ($F=3,888477$, $p<0,01$, $R^2=0,024796$ (2,5%) у чоловіків та $F=0,086903$, $p<0,01$, $R^2=0,00052$ (0,05%) у жінок). Додатковий розподіл результатів досліджуваних показав, що серед чоловіків з низьким та середнім рівнем психологічного благополуччя у ранній дорослості переважають неодружені (70%), тоді як більше половини чоловіків з високим рівнем психологічного благополуччя – це одружені чоловіки (57%). У жінок зберігається тенденція до збільшення частини одружених серед тих, у кого високий рівень психологічного благополуччя, проте різниця є менш помітною.

Значні відмінності ($\geq 5\%$) у результатах одружених (вищі результати) та неодружених (нижчі результати) чоловіків наявні за 4-ма шкалами: «позитивні відносини з оточуючими», «управління середовищем», «цілі в житті» та «самоприйняття». Отримані результати свідчать про кращу осмисленість життя одруженими чоловіками, їхню більшу компетентність з життєвих питань, позитивне відношення до себе, свого минулого, а також вищу здатність до налагодження відносин із близькими. Вплив сімейного стану на більшість вищезазначених шкал підтверджують також результати однофакторного дисперсійного аналізу. Достовірний статистично значущий зв'язок спостерігаємо за шкалами «управління середовищем» ($F=7,685209$, $p<0,01$), $R^2=0,049049$ (5%), «самоприйняття» ($F=7,197259$, $p<0,01$), $R^2=0,046078$ (4,6%), «цілі в житті» ($F=5,373304$, $p>0,01$), $R^2=0,034807$ (3,5%). Вищезазначені параметри психологічного благополуччя відображають ті якості, які формуються в парі, а також ті, які сприяють налагодженню взаємостосунків і відіграють важливу роль у створенні благополучної сім'ї молодими чоловіками.

Підтвердженням та доповненням результатів методики «Шкали психологічного благополуччя» є результати методики «СЖО» А. Леонт'єва, згідно якої в одружених чоловіків вищі показники «осмисленості життя» (різниця 4,7%), «результату життя» (різниця 6%), «керованості життям» (6%), «цілей в житті» (різниця 5,5%). На наш погляд, більш висока осмисленість власного життя, достатня свобода вибору, наявність позитивних очікувань від майбутнього тощо це перередусім не ті якості, що сформувались в умовах новоствореної сім'ї, а ті, що були сформовані раніше і стали каталізаторами та фасилітаторами процесу прийняття молодими чоловіками рішення про одруження та готовності взяття на себе додаткової відповідальності.

Різниця середніх значень у групах одружених та неодружених жінок не є значною (різниця $\leq 3\%$). За результатами методики «СЖО» О. Леонт'єва, показники в одружених та неодружених жінок також майже не відрізняються (різниця між шкалами становить від 0% до 1,4%). Дещо вищими в одружених є «процес життя» (1,4%), «цілі в житті» (1%), «результат життя» (0,4%). Однакові результати за шкалою «локус контролю-Я» (0%) та «керованість життям» (різниця лише 0,5%). Такі результати є нетривіальними і такими, що не підтвердили нашої гіпотези. Проте більш глибокий аналіз проблеми показав, що додатковий вплив на психологічне благополуччя одружених та неодружених жінок періоду ранньої дорослості мають фактори «рівень освіти»

та «місце проживання». Зокрема, найнижчими виявились середні показники методик в одружених сільських мешканок, а найвищими – в одружених жінок, які проживають в місті. Так як серед одружених сільських мешканок більше тих, хто не здобув вищої освіти (близько 70%), а у більшості одружених жінок з міста (75%) вища освіта наявна, спостерігаємо, як на загальний результат накладаються різноманітні значущі соціально-психологічні фактори. Це вказує на те, що проблема впливу сімейного стану на психологічне благополуччя жінок періоду ранньої дорослості є складною і потребує окремого дослідження.

Подальший аналіз детермінант психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості здійснено з метою визначення значущості фактора «місця проживання». У результаті дисперсійного однофакторного аналізу встановлено, що місце проживання має неоднозначний вплив на психологічне благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. Встановлено статистично значущий вплив місця проживання на рівень психологічного благополуччя жінок ($F=13,27547$, $p<0,01$), $R^2=0,074$ (7,4%), проте у чоловіків такий зв'язок майже не виражений ($F=2,05761$, $p>0,05$), $R^2=0,014$ (1,4%).

Порівняльний аналіз середніх значень результатів за шкалами та загальним рівнем психологічного благополуччя показав, що загалом рівень психологічного благополуччя жінок, які проживають в місті, є вищим. Найбільші відмінності (різниця $\geq 5\%$) у результатах жінок з міста та села виявлено за шкалами «позитивні відносини з оточуючими», «автономія» «особистісне зростання» та самоприйняття». Дисперсійний аналіз також підтвердив достовірну значущість впливу місця проживання на вищезазначені шкали у жінок: «самоприйняття» ($F=20,05013$, $p<0,01$), $R^2=0,107191$ (10,7%); «особистісне зростання» ($F=12,87643$, $p<0,01$), $R^2=0,071585$ (7,2%); «позитивні відносини з оточуючими» ($F=10,13129$, $p<0,01$), $R^2=0,057196$ (5,7%); «автономію» ($F=6,905098$, $p<0,01$), $R^2=0,039706$ (4%).

Як з'ясувалося у процесі бесід та інтерв'ю, такі результати пов'язані з умовами життя жінок у селі, де на них накладаються більше навантажень і домашніх обов'язків, а можливостей професійної реалізації та особистісного зростання є менше. Водночас, у міських мешканок більше вільного часу, щоб доглядати за собою, дбати про свою зовнішність, що є вагомим фактором психологічного благополуччя, зокрема, чинником самоприйняття молоді жінки. Місто також дає більше можливостей жінці

зберігати дещо відсторонені, але позитивно забарвлені стосунки, проявляти самостійність та свободу дій, яких часто не вистачає сільським мешканкам.

Згідно результату тесту «СЖО» О. Леонтєва, у жінок, які проживають в місті, вищі показники осмисленості життя (різниця ОЖ – 4,1%). Такі жінки сприймають своє життя як більш емоційно насичене та цікаве. У них вищі показники за шкалою «цілі в житті» (різниця 5%), більша задоволеність процесом життя (різниця 4,3%), краще сформована здатність вільно приймати рішення і втілювати їх у життя (різниця за шкалою «керіваність життям» – 5,4%).

Результати середніх значень за шкалами психологічного благополуччя чоловіків, які мешкають в місті, та чоловіків, які проживають у селі, загалом, відрізняються мало (різниця $\leq 2,5\%$). Значущі відмінності простежуємо тільки за шкалою «самоприйняття» (різниця $\geq 5\%$). Вплив місця проживання на рівень «самоприйняття» у чоловіків підтверджують результати дисперсійного аналізу ($F=7,136313$, $p<0,01$), $R^2=0,045706$ (4,6%). Аналіз бесід та інтерв'ю вказує на те, що нижчий рівень самоприйняття у міських жителів зумовлений впливом гендерних стереотипів, конкуренцією, а отже, і більш низькою оцінкою чоловіками власних досягнень.

Висновки. 1. Відповідно до основних напрямків розвитку особистості періоду ранньої дорослості, найбільш суттєвий вплив на психологічне благополуччя має продуктивність реалізації особистості у професійній та родинній сферах. Процес операціоналізації різноманітних показників вищезазначених сфер дозволив означити перелік пов'язаних з ними найбільш значущих соціально-психологічних детермінант психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок у ранній дорослості. Ними стали: «рівень освіти», «сімейний стан» та «місце проживання» досліджуваних.

2. Встановлено, що жінки з вищою освітою більш задоволені власним минулим і теперішнім, ставлять продуктивніші цілі на майбутнє та здатні краще контролювати власне життя, ніж жінки з середньою освітою. У чоловіків із вищою освітою більш сформована здатність до цілепокладання та вищі показники осмисленості власного життєвого шляху, а тому припускаємо, що «рівень освіти» стане вагомим фактором їх психологічного благополуччя в майбутньому.

3. Вагомий вплив «сімейного стану» характерний для психологічного благополуччя чоловіків періоду ранньої дорослос-

ті. Результати кількісного та якісного аналізу методик свідчать про кращу осмисленість життя одруженими чоловіками, їхню компетентність з різноманітних життєвих питань, позитивне відношення до себе, свого минулого, а також вищу здатність до налагодження відносин з близькими. Для жінок фактор «сімейного стану» має тісний зв'язок з «рівнем освіти» та «місцем проживання». Найвищі показники наявні в одружених жінок, які проживають в місті та мають вищу освіту, тоді як найнижчі – в одружених жінок із середньою освітою, що проживають у селі.

4. Фактор «місця проживання» має значущий вплив для загального рівня психологічного благополуччя молодих жінок. Обмежені можливості самореалізації, наявність додаткових побутових навантажень негативно позначаються на психологічному благополуччі сільських мешканок. Водночас, результати чоловіків за фактором «місця проживання» відрізняються мало. Деяко нижчі показники шкали «самоприйняття» у міських жителів зумовлені впливом соціальних установок, гендерних стереотипів.

Означення найбільш значущих соціально-психологічних детермінант і встановлення рівня їх впливу на психологічне благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості є основою для подальшої побудови практичних програм психологічної допомоги особистості.

Список використаних джерел

1. Ryff C. The stryctyre of psychological well-being revisited / C. Ryff // *Journal of Personaliti and Sociol Psychology*. – 1995. – V.69. – P. 719–727.
2. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // *Психологическая диагностика*. – 2005. – №3. – С. 95–121.
3. Гринів О. Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості / О. Гринів; ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» // *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. – 2014. – Т.19, №1. – С. 25–34.
4. Гринів О.М. Конструктивне подолання життєвих криз як детермінанта психологічного благополуччя особистості в ранній дорослості / О.М. Гринів // *Психологія особистості: науковий теоретико-методологічний і прикладний журнал* / [Гол. ред. З. Карпенко]. – 2013. – №1(4). – С. 173–179.
5. Гасюк М.Б. Стратегії реалізації особистості в ранній дорослості / М.Б. Гасюк, О.М. Гринів; Інститут психології імені

- Г. С. Костюка АПН України // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / [за ред. С.Д. Максименка]. – 2013. – Т.11. – № 7. С. 207–214.
6. Никандров В.В. Экспериментальная психология : Учебное пособие / В.В. Никандров. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 480 с.
 7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 187 с.
 8. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.
 9. Шихи Г. Возрастные кризисы ступени личностного роста / Г. Шихи; пер. с англ. – СПб. : Каскад, 2005. – 434 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ryff C. The stryctyre of psychological well-being revisited / C. Ryff // Journal of Personaliti and Sociol Psychology. – 1995. – V.69. – P. 719–727.
2. Shevelenkova T.D. Psihologicheskoe blagopoluchne lichnosti / T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko // Psihologicheskaja diagnostika. – 2005. – №3. – С. 95–121.
3. Gryniv O. Analiz pidhodiv do doslidzhennja psihologichnogo blagopoluchchja osobystosti / O. Gryniv; DVNZ «Prykarpats'kyj nacional'nyj universytet imeni Vasylja Stefanyka» / Zbirnyk naukovykh prac' : filosofija, sociologija, psihologija. – 2014. – Т.19, №1. – S. 25–34.
4. Gryniv O.M. Konstruktyvne podolannja zhyttjevych kryz jak determinanta psihologichnogo blagopoluchchja osobystosti v rannij doroslosti / O.M. Gryniv // Psihologija osobystosti: naukovyj teoretyko-metodologichnyj i prykladnyj zhurnal / [Gol. red. Z. Karpenko]. – 2013. – №1(4). – С. 173–179.
5. Gasjuk M.B. Strategii' realizacii' osobystosti v rannij doroslosti / M.B. Gasjuk, O.M. Gryniv; Instytut psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny // Aktual'ni problemy psihologii' : Psihologija osobystosti. Psihologichna dopomoga osobystosti / [za red. S.D. Maksymenka]. – 2013. – Т.11, № 7. – С. 207–214.
6. Nikandrov V.V. Jeksperimental'naja psihologija. (Uchebnoe posobie) / [V.V. Nikandrov]. – SPb. : Izdatel'stvo «Rech'», 2003. – 480 с.

7. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i jemocii / A.N. Leont'ev. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. – 187 c.
8. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh : Uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. i dop. / A.D. Nasledov. – SPb. : Rech', 2006. – 392 c.
9. Shihi G. Vozrastnye krizisy stupeni lichnostnogo rosta / G. Shihi; per. s angl. – SPb. : Kaskad, 2005. – 434 c.

O.M. Hryniv. Determinants of psychological well-being of modern men and women during early adulthood. The article examines the actual problem of the determinants of psychological well-being of modern men and women during early adulthood. The author presents the results of the various indicators operationalization of the main areas of personality realization in early adulthood. The list of the most significant social and psychological determinants of psychological well-being of modern men and women is revealed. It includes «educational level», «marital status» and «residence». The comparative analysis of the identified determinants impact the basic parameters of psychological well-being of modern men and women during early adulthood period has been carried out. Men and women with higher educational level have better meaningfulness of their lives. The influence of educational level on many scales of psychological well-being of modern women is found out. The factor «marital status» is more significant for men than women. The results of quantitative and qualitative analysis of the investigated methods have shown better competence of married men in various life issues, their positive attitude to themselves and their past, higher ability to establish relations with loved ones. The factor of «marital status» is closely related to the «educational level» and «residence» for women. The highest rates were found for married women who live in cities and have higher education. The lowest rates were found for married women with secondary education living in the country side. It was found that the factor «residence» has the most significant influence for the overall level of psychological well-being of young women. The limited opportunities for self-realization and the presence of additional household stress have negative influence for the psychological well-being of women living in the countryside. The low indicators of psychological well-being of men living in the cities are related with the influence of gender stereotypes and higher demands of the surrounding world.

Key words: psychological well-being, psychological well-being factors, modern men, modern women, early adulthood.

Received February 11, 2015

Revised February 24, 2015

Accepted March 06, 2015

Емпіричне дослідження саморегуляції особистості

Hulias I.A. Empiric research of self-regulation of personality / I.A. Hulias // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 196–205.

І.А. Гуляс. Емпіричне дослідження саморегуляції особистості. Анонсовано одну з найбільш глобальних і фундаментальних проблем загальної психології – проблему психічної саморегуляції, дослідження якої відкриває великі, дещо специфічні, нетрадиційні можливості для розуміння і змістового пояснення загальних закономірностей побудови та реалізації людиною власної довільної активності (діяльності, поведінки, спілкування тощо).

Акцентовано на особливій ролі системного підходу в становленні сучасних уявлень про саморегуляцію, у межах якого наголошується на необхідності її вивчення як процесу, що має багаторівневу детермінацію.

Розкрито сутність усвідомленої саморегуляції, під якою автор розуміє системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами та формами довільної активності, що безпосередньо реалізовує досягнення поставлених нею цілей.

Використано методика В.І. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки» задля вивчення регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей особистості студентів старших курсів спеціальності «Початкова освіта», учителів початкових класів середнього та передпенсійного віку. Виявлено три рівні розвитку саморегуляції: високий, вище середнього та середній. Отже, досліджувані усіх трьох вікових груп самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, висунення та досягнення мети у них значною мірою усвідомлене. Зазначено, що серед структурних компонентів саморегуляції помітні показники високого рівня мають: студенти (гнучкість), учителі 35-40 років (планування й гнучкість), 55-60 років (планування).

Ключові слова: саморегуляція, системний підхід, регуляторні процеси, регуляторно-особистісні властивості.

І.А. Гуляс. Эмпирическое исследование саморегуляции личности. Анонсировано одну из наиболее глобальных и фундаментальных проблем общей психологии – проблему психической саморегуляции,

исследование которой открывает большие, несколько специфические, нетрадиционные возможности для понимания и содержательного объяснения общих закономерностей построения и реализации человеком своей произвольной активности (деятельности, поведения, общения).

Акцентируется внимание на особенной роли системного подхода в становлении современных представлений о изучении как процесса, что имеет многоуровневую детерминацию.

Раскрыта сущность осознанной саморегуляции, под которой автор понимает системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержке и управления разными видами и формами произвольной активности, что непосредственно реализовывает достижения поставленных ею целей.

Использовано методика В.И. Моросановой «Стилевые особенности саморегуляции поведения» для изучения регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств личности студентов старших курсов специальности «Начальное образование», учителей начальных классов среднего и предпенсионного возраста. Выявлено три уровня развития саморегуляции: высокий, выше среднего и средний. А, следовательно, испытуемые всех трёх возрастных групп самостоятельные, гибко и адекватно реагируют на смену условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознано. Отмечено, что среди структурных компонентов саморегуляции показатели высокого уровня имеют: студенты (гибкость), учителя 35-40 лет (планирование и гибкость), 55-60 лет (планирование).

Ключевые слова: саморегуляция, системный подход, регуляторные процессы, регуляторно-личностные свойства.

Постановка проблеми. Важливість психічної саморегуляції в житті особистості є очевидною, якщо взяти до уваги, що майже все її життя – низка форм діяльності, вчинків, активів спілкування й інших видів цілеспрямованої активності. Саме цілеспрямована довільна активність, що реалізує множину дієвих відношень з реальним світом речей, людей, умов, соціальних явищ тощо, є основним модусом суб'єктного буття людини. Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність і продуктивність будь-якого акту довільної активності [2, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток наукових уявлень про саморегуляцію у вітчизняній психології відбувався так: спочатку принцип єдності свідомості і діяльності тлумачився у тому сенсі, що людина як суб'єкт реалізується у формі «дії», тобто різних видів активності, що регулюються «свідомістю» [1, с. 11–26]. Уявлення про форму такої регуляції формувалося

у 60-70-ті роки минулого століття, з одного боку, під впливом кібернетичних і фізіологічних моделей управління в контексті інформаційного підходу, а з другого – в контексті діяльнісного – з його захопленням структурним аналізом діяльності. У руслі структурного підходу до вивчення діяльності створено структурно-функціональні моделі регуляції та діяльності (В.П. Зінченко, О.А. Конопкін, Д.А. Ошанін, В.Д. Шадріков та ін.), розвинуто концепцію усвідомленого саморегулювання довільної активності людини (О.А. Конопкін та ін.). Серед сучасних досліджень окресленого нами формату – концепція стилю саморегуляції особистості (В.І. Моросанова та ін.).

Мета статті – виявити рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності та її індивідуального профілю в досліджуваних різних вікових груп.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерес до проблеми психічної саморегуляції зріс за останні роки, про що свідчить те, що до феномена і поняття саморегуляції звертаються у своїх дослідженнях представники різних психологічних дисциплін. Особливу роль у становленні сучасних уявлень про саморегуляцію відіграв системний підхід, у межах якого наголошується на необхідності її вивчення як процесу, що має багаторівневу детермінацію [3].

Саморегуляцію визначають як зміни, здійснювані в межах наявних правил, норм, стереотипів [6, с. 342]; систему психологічного самовпливу з метою свідомого управління особистістю своїми психічними станами у відповідності до вимог ситуації та доцільності [7, с. 112]. Саморегуляція може проявлятися й у відновленні початкового психоемоційного стану, цілком співвідносячись із фізіологічними процесами.

Усвідомлену саморегуляцію ми розуміємо, услід за О.А. Конопкіним і В.І. Моросановою, як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки й управління різними видами та формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення поставлених нею цілей [4].

У дослідженні взяли участь 92 респонденти (37 студентів спеціальності «Початкова освіта» віком 20-25 років, 38 учителів початкових класів 35-40 років і 17 – 55-60 років жіночої статі з вищою освітою). Вибіркова сукупність відповідала генеральній сукупності за основними соціально-демографічними показниками: статевую приналежністю, віком, професією, освітою тощо. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного

університету імені Юрія Федьковича та Чернівецького інституту післядипломної педагогічної освіти.

Основним інструментом діагностики індивідуальних профілів саморегуляції слугував останній варіант опитувальника В.І. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки» [5].

Процедура дослідження полягала в тому, що учасникам пропонували відповісти на 46 тверджень позитивно «правильно», «напевно, правильно» або негативно «неправильно», «напевно, неправильно». У бланку для відповідей поруч з номером питання й обраним варіантом відповіді необхідно було поставити позначку.

Обробку результатів здійснювали шляхом підрахунку відсотків і знаходження середнього арифметичного для кожного з функціональних компонентів системи саморегуляції в групах досліджуваних (для побудови графічного профілю).

Серед структурних компонентів саморегуляції як у студентів, так і дорослих *високий рівень* розвитку мають:

- планування (16,22 %, 39,47 % і 17,65 % відповідно). Ці респонденти вирізняються сформованістю потреби в усвідомленому плануванні діяльності, реалістичністю, деталізованістю, ієрархічністю і стійкістю планів, самостійністю висунення цілей діяльності. Зазначимо, що найвищий показник планування виявлено у досліджуваних середнього віку;
- моделювання (16,22 %, 2,63 % і 5,88 % відповідно). Опитані цієї частини вибірки здатні виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, отримуваних результатів поставленим цілям. Найвищий показник моделювання виявлено серед студентства;
- програмування (10,81 %, 21,05 % і 11,76 % відповідно). Показники за вказаною шкалою свідчать про сформовану в опитаних потребу продумувати способи своїх дій і поведінки задля досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнутість розроблених програм. Респонденти самостійно розробляють програми, гнучко змінюють їх за нових обставин і залишають стійкими в ситуації перешкод. За невідповідності отриманих результатів до поставлених цілей коректують програми дій щодо отримання прийнятного результату. Зауважимо, що найвищий

показник програмування продемонстрували представники середнього віку;

- гнучкість (24,32 %, 28,95 % і 11,76 % відповідно). Досліджувані цієї вибірки демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. За непередбачених обставин вони легко перебудовують плани та програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні розузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою вчасно оцінюють власне факт розузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно розв'язувати завдання в ситуації ризику. Найгнучкішими виявилися представники середнього віку.

Незначні показники високого рівня мають решта компонентів саморегуляції.

Прояв високого рівня за шкалами «оцінка результатів» і «самостійність» відсутній у дорослих 55-60 років.

Вищий середнього рівень помітно представлено у вибірках за всіма складовими саморегуляції, що за своїми характеристиками наближається до попереднього.

Варто звернути увагу на параметр «оцінка результатів» (32,43 %, 39,47 % і 52,94 % відповідно), який найвагомніше виражено в поважному товаристві. Здобуті результати свідчать про розвиток і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів у досліджуваних. Останні адекватно оцінюють як розузгодженість отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до неї, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Показники *середнього рівня* вираження елементів саморегуляції більш-менш розподілені по вибірках.

Нижчий середнього рівень вираження в зазначених вибірках мають такі складові саморегуляції:

- планування (10,81 %, 5,26 % і 5,88 % відповідно). Загалом у таких респондентів потреба в плануванні розвинута слабо, цілі часто змінюються, поставлена мета рідко буває досягнутою, планування мало реалістичне. Такі досліджувані не задумуються про своє майбутнє, цілі ставлять ситуативно і зазвичай несамостійно;
- моделювання (27,03 %, 10,53 % і 5,88 % відповідно). Для цих респондентів характерна слабка сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки

- значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто тягне за собою невдачі;
- програмування (8,11 %, 7,89 % і 5,88 % відповідно). Отримані дані свідчать про невміння і небажання опитаних продумувати послідовність своїх дій. Такі люди діють імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів із цілями діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом спроб і помилок;
 - оцінка результатів (8,11 %, 10,53 % і 17,65 % відповідно). Отже, досліджувані не помічають своїх помилок, не критичні до власних дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні об'єму роботи, погіршенні стану чи виникненні зовнішніх труднощів;
 - гнучкість (2,7 %, 10,53 % і 17,65 % відповідно). Такі досліджувані в динамічних, швидко змінюваних обставинах почувуються невпевнено, з труднощами звикають до змін у житті й образі життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та вчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виокремити значуще, оцінити розузгодженість отриманих результатів з метою діяльності і внести корективи. У результаті в таких досліджуваних неминуче виникає регуляторний збій і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності;
 - самостійність (16,22 %, 26,32 % і 29,41 % відповідно). Респонденти залежні від думок та оцінок оточуючих, плани і програми розробляють несамотійно. Такі люди часто і не критично слідують за чужими порадами. За відсутності сторонньої допомоги в них неминуче виникає регуляторний збій.

Низький рівень вираження досліджуваного феномена спостерігається за шкалами: планування (5,41 %) і самостійність (8,11 %) – у студентів; моделювання (2,63 %) – представників середнього віку; самостійність (5,88 %) – старшого покоління.

Особливості вираження регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей особистості за середніми по групах показниками представлено нижче на рисунку 1.

Нагадаємо, що опитувальник в цілому працює як єдина шкала «загальний рівень саморегуляції», що оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Особливості розвитку загального рівня саморегуляції респондентів різних вікових груп представлено на рисунку 2.

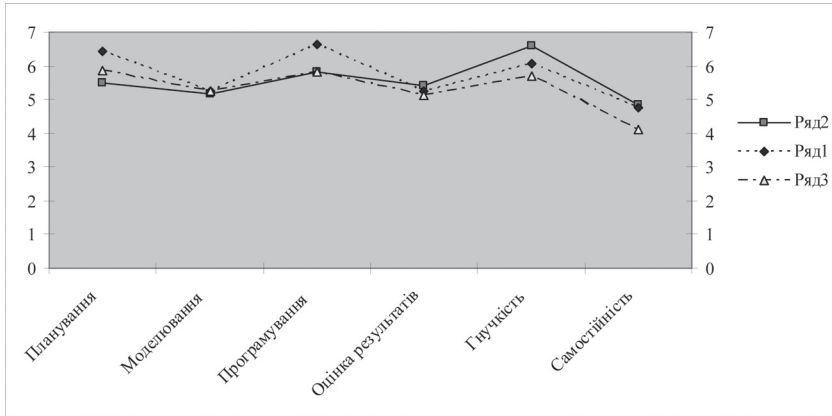


Рис 1. Графічний профіль вираження регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей особистості (за середніми по групах показниками)

Примітка. Ряд 1 – досліджувані віком 35-40 років; ряд 2 – 20-25 років; ряд 3 – 55-60 років.

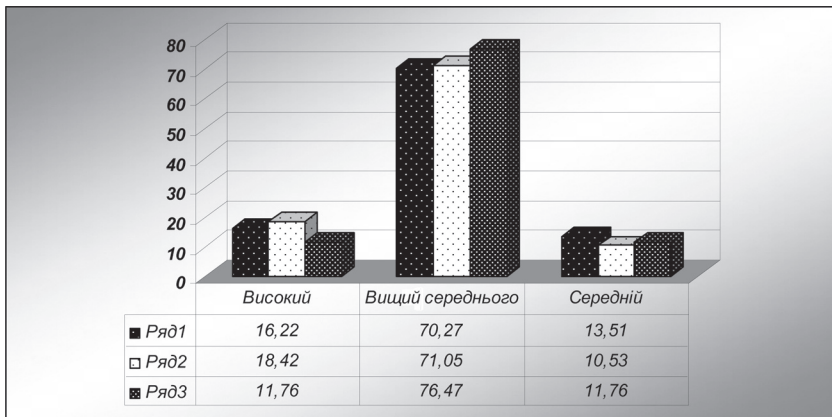


Рис. 2. Рівні саморегуляції респондентів (у %)

Примітка. Ряд 1 – студенти; ряд 2 – досліджувані віком 35-40 років; ряд 3 – 55-60 років.

Як видно з рисунка, в опитуваних виявлено три рівні розвитку саморегуляції: високий, вищий середнього та середній. Отже, досліджувані усіх трьох вікових груп самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них значною мірою усвідомлене. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних і характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається у незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи у звичних видах діяльності.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна констатувати, що:

1) процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на його основі розвивається здатність управляти собою згідно з реалізацією поставленої мети, спрямовувати власну поведінку відповідно до вимог життя і професійних чи навчальних завдань;

2) серед структурних компонентів саморегуляції помітні показники високого рівня мають: студенти (гнучкість), представники 35–40 років (планування і гнучкість), 55-60 років (планування);

3) загалом по вибірці в опитуваних виявлено три рівні розвитку саморегуляції: високий, вищий середнього та середній. Отже, досліджувані усіх трьох вікових груп самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, висунення та досягнення мети в них значною мірою усвідомлене. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних і характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні досліджуваного феномена у представників інших професій.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. С.Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М. : Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 11–26.
2. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный

- аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
 4. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты / В.И. Моросанова, А.О. Агафонова // Психология психических состояний : сб. статей. – Вып. 3 / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань, Набережные Челны, 2001. – С. 64–84.
 5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
 6. Основы психологии : Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : «Феникс», 2002. – 704 с.
 7. Психологія особистості : словник-довідник / [ред. П.П. Горностай, Т.М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abulhanova K.A. S.L. Rubinstein is a retrospective view and prospect / K.A. Abulhanova // Problem of subject in psychological science / of red. A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova, V.N. Dryzhinin. – М. : Publishing house the «Academic project», 2000. – С. 11–26.
2. Konopkin O.A. Psychical samoregoulation of arbitrary activity of man / O.A. Konopkin // Questions of psychology. – 1995. – № 1. – P. 5–12.
3. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology / B.F. Lomov. – М. : Science, 1984. – 444 p.
4. Morosanova V.I. Individual features of self-regulation and personality defence / V.I. Morosanova, A.O. Agafonova // Psychology of mental conditions : сб. reasons. – Producing 3 / Under red. A.O. Prohorova. – Kazan, Naberezhny Chelny, 2001. – P. 64–84.
5. Morosanova V.I. Individual style of self-regulation : the phenomenon, structure and functions in arbitrary activity of man / V.I. Morosanova. – М. : Science, 2001. – 192 p.
6. Bases of psychology : practical Work / Yditor-compiler L.D. Stolyarenko. – Rostov of n/D : »Phoenix», 2002. – 704 p.
7. Psychology of personality : reference dictionary-book / [red. P.P. Gornostay, T.M. Titarenko]. – К. : Ruth, 2001. – 320 p.

I.A. Hulias. Empiric research of self-regulation of personality. One of the most global and fundamental problems of general psychology is announced – the problem of psychical self-regulation, research of that opens large, something specific, unconventional possibilities for understanding and semantic explanation of general conformities to law of construction and realization of own arbitrary activity (activities, behavior, communication and others like that) by a man.

The attention is focused on the special role of systematic approach in becoming of modern ideas about self-regulation, within the limits of that it is marked on the necessity of its study as the process that has multilevel determination.

Essence of the realized self-regulation, being considered by the author as the system organized process of internal psychical activity of a man from initiation, construction, support and management by different kinds and forms of arbitrary activity that realizes the achievement of the aims put directly, is exposed.

The methodology of V.I. Morosanova »Style features of self-regulation of behavior« is used for the sake of study of regulator processes and regulator-personality properties of personality of students of senior courses of speciality »Primary education«, teachers of primary school of middle and pre-pension age. It is educed three levels of development of self-regulation: high, higher middle and middle. Thus, those under investigation of all three age-related groups are independent, they flexibly and adequately react on the change of terms, advancement and the gaining of aim is largely realized for them. It is marked that among the structural components of self-regulation the noticeable indexes of high level students have flexibility, teachers aged 35-40 have planning and flexibility, teachers aged 55-60 have planning.

Key words: self-regulation, systematic approach, regulator processes, regulator-personality properties.

Received February 09 2015

Revised February 19, 2015

Accepted March 07, 2015

Т.В. Дуткевич
tetvik77@mail.ru
Т.А. Панчишина
tetiana64@mail.ru

Структурно-функціональні особливості розумової діяльності мовця (на прикладі висловлення ірреального бажання)

Dutkevych T.V. The peculiarities of speaker's mental activity during construction of expression of the irreal wish / T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 206–216.

Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина. Структурно-функціональні особливості розумової діяльності мовця (на прикладі висловлення ірреального бажання). У статті розкрито складові розумової діяльності мовця і їх функції при побудові висловлення ірреального бажання. Показано, що розумова діяльність мовця містить мотиваційну (суперечність, потребу, мотив) та операційну (психологічні засоби, сприйняття, пам'ять, мислення, розумові дії та операції) сторони, а її результатом є розуміння шляхів подолання суперечностей. Розкрито, що суперечність, яка породжує розумову діяльність мовця з висловлення ірреального бажання, є наслідком співвіднесення двох основних смислових компонентів: реального стану речей (реальної ситуації) та можливого, уявного (уявної ситуації), в якому мовець розкриває своє бачення альтернатив як результат аналізу ним ситуації та прогнозування варіантів її розгортання. Доведено, що побудова висловлення ірреального бажання спирається на такий результат розумової діяльності мовця, як його чітке уявлення про співвідношення реального стану речей з уявним, а розумова діяльність мовця спрямована не лише на розуміння цього, але й на побудову у мовленні відповідного висловлення, що адекватно відображає його.

Виділено компоненти розумової діяльності мовця при побудові висловлення ірреального бажання: суперечність (реальна ситуація проти уявної ситуації), потребу (перетворення реальної ситуації), мотив (створення умов переходу до уявної ситуації), мету (досягти уявної ситуації, реалізувати бажання), засоби (пізнавальні процеси, розумові дії, операції), результат (побудова висловлення ірреального бажання).

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

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

Показано, що засоби розумової діяльності мовця (пізнавальні процеси, розумові дії, операції) виконують обов'язкові (здійснення аналізу і прогнозу умов ситуації) і факультативні (визначення часової референції до минулого, теперішнього, майбутнього) функції.

Ключові слова: розумова діяльність; мотиваційна і операційна сторони; пізнавальні процеси; висловлення ірреального бажання; суперечність; мотив; мовець; мовлення.

Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина. Структурно-функциональные особенности умственной деятельности говорящего (на примере выражения ирреального желания). В статье раскрыты составляющие умственной деятельности говорящего и их функции при построении выражения ирреального желания в речи. Показано, что умственная деятельность говорящего содержит мотивационную (противоречие, потребность, мотив) и операционную (психологические средства, восприятие, память, мышление, умственные действия и операции) стороны, а её результатом выступает понимание путей преодоления противоречий. Раскрыто, что противоречие, порождающее умственную деятельность говорящего по выражению ирреального желания, выступает следствием соотнесения двух основных смысловых компонента: реального состояния вещей (реальной ситуации) и возможного, воображаемого (воображаемой ситуации), в котором говорящий раскрывает своё видение альтернатив, возникших в результате его анализа ситуации и прогнозирования вариантов её разворачивания. Доказано, что построение выражения ирреального желания опирается на такой результат умственной деятельности говорящего, как его четкое представление о соотношении реальной ситуации с воображаемой, а умственная деятельность говорящего направлена не только на понимание этого соотношения, но и на построение соответствующего выражения речи, которое адекватно его отображает.

Выделены компоненты умственной деятельности говорящего при построении выражения ирреального желания: противоречие (реальная ситуация против воображаемой ситуации), потребность (преобразование реальной ситуации), мотив (создание условий перехода к воображаемой ситуации), цель (достичь воображаемой ситуации, реализовать желание), средства (познавательные процессы, умственные действия, операции), результат (построение выражения ирреального желания).

Показано, что средства умственной деятельности говорящего (познавательные процессы, умственные действия, операции) выполняют обязательные (проведение анализа и прогноза условий ситуации) и факультативные (определение временной референции к прошлому, настоящему, будущему) функции.

Ключевые слова: умственная деятельность; мотивационная и операционная стороны; познавательные процессы; выражение ирреального желания; противоречие; мотив; говорящий; речь.

Постановка проблеми. Процеси інтегрування психологічних, соціальних, лінгвістичних аспектів вивчення мови і мов-

лення спрямовані на розуміння мовних засобів з погляду їх доцільності в процесі мовленнєвої комунікації в єдності обміну інформацією, діями, враженнями між мовцем і слухачем. Важливе місце в мовленнєвій комунікації посідають соціально-психологічні явища, зокрема, співвідношення розумової діяльності мовця і слухача, що дозволяють їм розуміти один одного та співдіяти.

Аналіз останніх досліджень. Відбувається подальше розширення міждисциплінарних досліджень системи явищ, прямо й опосередковано задіяних у мовленнєвому спілкуванні. Проблему розумової діяльності комунікантів у процесі їх мовленнєвої комунікації досліджують представники психолінгвістики (Т.В. Артемьева, І.О. Зізняк [4], Л.О.Калмикова [11], О.О. Леонтьєв [9], Н.В. Чепелева [12] та ін.), а також фахівці з прагматики і когнітивної лінгвістики (Т.А. Ван Дейк [2], В.З. Дем'янков [3], Е.С. Кубрякова [7], Дж. Лакофф [8], О.Г. Почепцов [10], S.S.A. Marmaridou [16] та ін.). Дослідники підкреслюють, що майбутній поступ у дослідженні мови і мовлення пов'язаний із когнітивно-орієнтованим вивченням культурно-специфічних форм комунікації. Когнітивний підхід до мовних явищ передбачає аналіз спільного ословлювання світу, тобто співвербалізації з урахуванням широкого інтелектуально-прагматичного контексту, в рамках якого перебувають учасники спілкування.

Дослідження в галузі традиційної лінгвістики розкривають граматичні, семантико-прагматичні особливості ірреального бажального речення як специфічного мовного засобу висловлення ірреального бажання (В.В. Козловський [6], С. Dürscheid [15], U. Scholz [17] та ін.). Показано, що речення «ірреального бажання» належить до поля мовних засобів оцінки ймовірності здійснення події та призначене для передачі оцінки низької ймовірності здійснення бажаної події. Водночас, розумова діяльність мовця у процесі побудови висловлення ірреального бажання не отримала свого висвітлення.

Метою статті є розкриття структурних (мотиваційної та операційної сторін) і функціональних (ролі окремих розумових дій та операцій) особливостей розумової діяльності мовця при побудові ним висловлення ірреального бажання.

Основні результати. Дослідження проведено за допомогою методу структурно-порівняльного аналізу 956 німецькомовних висловлень ірреального бажання та їх українськомовних аналогів, 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.

Перш ніж перейти до аналізу розумової діяльності мовця при побудові висловлення ірреального бажання, розглянемо докладніше його інваріанту – семантичну структуру. При цьому ми використовуємо поняття як змісту, так і смислу, що вимагає їх розмежування.

Однаковий зміст може мати різне значення для різних людей (Н.Д. Арутюнова [1], І.М. Кобозева [5]). Адресат може сприймати висловлення по-різному, на різних смислових рівнях, й однакова ситуація може спричинити різну реакцію у різних індивідів. Отже, смисл породжується розумовою діяльністю комунікантів як особливий зміст похідного характеру, яким вони наділяють предмети і явища, відповідно до їх значення в системі людської культури.

Для встановлення інваріантної семантики висловлення ірреального бажання слід визначити його постійні смислові складові, наявні незалежно від різного змісту висловлення та індивідуальних особливостей учасників комунікації. Смисл речення – це результат його розуміння співрозмовниками, яке може бути більш чи менш глибоким. Смисл надбудовується над змістом, буквально представленим у мовленні, та є активним чинником комунікації. Повне й адекватне розкриття смислу свідчить про взаєморозуміння між мовцем і слухачем, у той час як розуміння змісту – необхідна, але недостатня умова взаєморозуміння, яке залежить від когнітивних зусиль суб'єктів спілкування (Д. Шпербер, Д. Уїлсон [13]). Взаєморозуміння передбачає декодування смислу, вкладеного мовцем у висловлення.

Використаємо концепт розумової діяльності для аналізу побудови висловлення ірреального бажання. Розумова діяльність містить мотиваційну й операційну сторони. Центральною складовою мотиваційної сторони розумової діяльності є суперечність, яка породжує потребу особистості в пошуку шляхів її подолання. Особистість переживає цю потребу як мотив (спонукання) до пізнання суперечливої ситуації, яку називають проблемною. З метою аналізу ситуації особистість використовує такі психологічні засоби, як сприйняття, пам'ять, мислення – розумові дії та операції, що становлять операційну сторону розумової діяльності. Результатом пізнання є розуміння шляхів подолання суперечностей. Специфічні компоненти мотиваційної та операційної сторін розумової діяльності мовця при побудові висловлення ірреального бажання розкрито в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура розумової діяльності мовця при побудові
висловлення ірреального бажання**

Компонент розумової діяльності	Репрезентація компонента при побудові висловлення ірреального бажання
суперечність	реальна ситуація проти уявної ситуації
потреба	перетворення реальної ситуації
мотив	створення умов переходу до уявної ситуації
мета	досягти уявної ситуації – реалізувати бажання
засоби	пізнавальні процеси (мислення, уява)
результат	побудова висловлення ірреального бажання

Суперечність, що породжує пізнавальну діяльність мовця з висловлення ірреального бажання, є наслідком співвіднесення двох основних смислових компонентів: реального стану речей (реальної ситуації) та можливого, уявного (уявної ситуації), в якому мовець розкриває своє бачення альтернатив як результат аналізу ним ситуації та прогнозування варіантів її розгортання. Отже, побудова висловлення ірреального бажання спирається на такий результат розумової діяльності мовця, як його чітке уявлення про співвідношення реального стану речей з уявним. Крім цього, розумова діяльність мовця спрямована не лише на розуміння співвідношення реальної ситуації з уявною, але й на побудову відповідного висловлення, що адекватно відображає це співвідношення.

Аналіз висловлень ірреального бажання на прикладі німецькомовної художньої літератури та їх україномовних аналогів свідчить, що уявлення мовця про реальний стан, як правило, не вербалізується, а само собою розуміється. Натомість, уявлення мовця про уявний стан вербалізується і становить основний зміст бажання. Наприклад, у висловленні «Wenn du wüßtest, was heut' geschehen ist!» / «Якби ти знав, що сьогодні сталося!» (Seghers, *Die Rettung*) – реальний стан *du weißt nicht, was heute geschehen ist* / *ти не знаєш, що сьогодні сталося*, а уявний *du weißt, was heute geschehen ist* / *ти знаєш, що сьогодні сталося*.

У висловленні ірреального бажання потреба актуалізується у формі бажання, що виникає при наявності суперечності між реальним і можливим (уявним) станом речей. Бажання спрямовує активність суб'єкта на перетворення реальної ситуації, визначаючи зміст і напрям його активності, причому чинником, що спонукає до діяльності, є усвідомлення певної ймовірності можливих перетворень. Симультанне бачення реального і можливого (чи реального в перспективі) є передумовою диференціації суперечності й виникнення

мотиву – бажання, що спонукає до активного втілення можливого. Бажання з'являється в результаті осмислення людиною дійсності та перспектив її розвитку і вибору найбільш прийнятних для себе.

Мотивація висловлення ірреального бажання містить відтінок альтернативності. Мовець не лише порівнює реальну й уявну ситуації, але й робить висновок про бажаність уявної ситуації, її переваги щодо реальної. У цьому полягає розумовий механізм передачі смислового компонента альтернативності. Порівняння реальної й уявної ситуацій є ключовим у розкритті змісту бажання, воно дозволяє загострити суперечність між існуючими й необхідними умовами. Відтінок ірреальності психологічно загострює бажання, надає йому напруженості й домінантності.

Реальна й уявна ситуації, мотиви мовця є складовими, необхідними для передачі та розуміння бажання і його змісту під час мовленнєвої комунікації.

У ситуації породження висловлення ірреального бажання метою розумової діяльності мовця є реалізація низки цілей: 1) визначити умови досягнення бажаного; 2) побудувати висловлення; 3) досягти взаєморозуміння з адресатом.

Суб'єктом розумової діяльності, її ініціатором є мовець. Проте адресат також залучається до осмислення: висловлювання думок, пропозицій, оцінок щодо ймовірності виконання бажання. Досягнення взаєморозуміння вимагає спільних розумових зусиль мовця і адресата.

Мовець реалізує розглянуту мотиваційну складову висловлення ірреального бажання через систему засобів – розумових дій та операцій, спрямованих на конструювання та вираження потрібних йому смислів (рис. 1).



Рис. 1. Структура розумової діяльності мовця при побудові висловлення ірреального бажання

З рис. 1. бачимо, що побудову висловлення ірреального бажання забезпечує єдність розумових процесів мовця: відчуття,

сприйняття, пам'яті, мислення, уяви. У реальній розумовій діяльності вони функціонують в єдності, причому домінувати можуть то одні, то інші. Наприклад, згадуючи про щось (пам'ять), суб'єкт водночас порівнює його з теперішнім (мислення) і буде плани на майбутнє (уява).

Аналізуючи розумову діяльність мовця при побудові висловлення ірреального бажання, слід відзначити опосередкованість, а відтак і достатню інтелектуальну складність цього висловлення. Те, що висловлення ірреального бажання відображають ситуацію опосередковано, наглядно ілюструє порівняння з тими висловленнями, які відображають безпосереднє сприйняття ситуації мовцем: «*Ich sehe Blumen*» / «*Я бачу квіти*»; «*Auf dem Tisch liegen Bücher*» / «*На столі лежать книги*». У висловленні ірреального бажання реальна ситуація, яку безпосередньо сприймають і мовець і слухач, прямо не представлена, а розуміється як підтекст, похідний від уявної. Варто також зазначити, що в цих конструкціях виразно не представлений жоден окремий розумовий процес – вони утворюють складну систему, обов'язковими компонентами якої є мислення, уява, другорядними – пам'ять і сприйняття. Мислення забезпечує аналіз реальної ситуації, її диференціацію та порівняння з уявною. Уява спрямована на побудову уявної ситуації як бажаної альтернативи реальної. Пам'ять функціонує, якщо бажана ситуація відноситься до минулого: «*Wenn wir das wüßten!*» / «*Якби ми це знали тоді!*» (Konsalik, *Der Gefangene der Wüste*, S. 140). Відчуття і сприйняття виходять на перший план, коли бажання стосується теперішнього: «*Er möchte Bäume sehen und blaue Ferne. Doch er sieht nichts als seine Mietskaserne.*» / «*Він міг би бачити дерева і блакитну далечинь. А не бачить нічого, окрім своєї казарми.*» (Kästner, *Leben in dieser Zeit*, S. 215).

Окремий випадок утворюють конструкції, що стосуються майбутніх подій, де найбільш імовірна ситуація кваліфікується як реальна, а малоімовірна – як уявна: «*... Mein Gott, und ich wäre schon froh, wenn ich noch einmal ins Dorf hinunter könnte.*» / «*Боже, як би я був радий, якби я знову міг потрапити в село.*» (Remarque, *Drei Kameraden*); «*Schade. Ich hätte gern mal gehört, wie Sie es aussprechen.*» / «*Шкода. Я б охоче колись послухав, як Ви це вимовляєте.*» (Remarque, *Drei Kameraden*, S. 119).

При цьому побудову обох ситуацій – і реальної, і уявної – забезпечено переважно уявою мовця.

Функціональне співвідношення розумових процесів мовця при побудові висловлення ірреального бажання представлено в табл.2.

Таблиця 2

Функція розумових процесів мовця у побудові висловлення ірреального бажання

Розумові процеси	Функція	
	Частотність прояву	Зміст функції
Мислення	Обов'язкова, у всіх прикладах висловлення ірреального бажання	Аналіз реальної ситуації, диференціація та порівняння реальної і уявної ситуацій
Уява	Обов'язкова, у всіх прикладах висловлення ірреального бажання	Побудова уявної ситуації у формі образів уяви
Відчуття, сприйняття	Факультативна, у висловленнях, які стосуються теперішнього часу	Реальна ситуація у теперішньому
Пам'ять	Факультативна, у висловленнях, які стосуються минулого часу	Реальна ситуація у минулому
Уява	Факультативна, у висловленнях, які стосуються майбутнього часу	Реальна ситуація у майбутньому

Завдяки обов'язковим функціям розумових процесів мовець здійснює аналіз і прогноз умов ситуації. Факультативні функції визначають часову референцію, тобто віднесеність подій до минулого, теперішнього, майбутнього. Зауважимо, що граматичний час (теперішній, минулий, майбутній) відрізняється від часової спрямованості мовлення. З якою метою мовець описує минулі події? Вочевидь, його мета перебуває не у межах минулого, а завжди спрямована на майбутнє. Зважаючи на достатнє розкриття граматичної категорії часу, ми не розглядаємо часові характеристики подій, відображених у висловленнях ірреального бажання.

Висновки і перспективи. Отже, висловлення ірреального бажання становить результат аналізу мовцем ділянки дійсності, яку він прагне змінити в своїх інтересах. Безпосередній зміст бажання розкривається на тлі цілісної картини реальної ситуації, яка об'єднує співрозмовників і становить об'єкт їх пізнання. Розумова діяльність мовця при висловленні ірреального бажання має багаторівневу й багатофункціональну структуру в єдності мотиваційної та операційної сторін. Наступним етапом нашого дослідження є розкриття особливостей розумової діяльності адресата висловлення ірреального бажання.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Школа «Языки рус. культуры», 1998. – 896 с.
2. Дейк Т.А. Ван Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
3. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретативного подхода / В.З. Демьянков // Вопр. языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика / И.М.Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
6. Козловский В.В. Предложения с конъюнктивом (структура, семантика, прагматика): монография / В.В. Козловский. – Черновцы : Рута, 1997. – 281 с.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац и др. / Под общей ред. Е.С.Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
8. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование / Дж.Лакофф // Язык и интеллект. – М. : Прогресс, 1996. – С. 143–184.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : УРСС, 2003. – 306 с.
10. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г.Почепцов. – К. : Вища школа, 1986. – 116 с.
11. Психологія мовлення і психолінгвістика : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / Л.О. Калмикова, Г.О. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко / За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, «Фенікс», 2008. – 235 с.
12. 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.
13. Шпербер Д. Релевантность / Д. Шпербер, Д. Уилсон // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 212–233.
14. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal. – 27(6). – 2013. – PP. 738–741.
15. Dürscheid C. Syntax: Grundlagen und Theorien / Christa Dürscheid. – Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, 2010. – 256 s.

16. Marmaridou S.S.A. Pragmatic meaning and cognition / Sofia S.A. Marmaridou. – Amsterdam: Benjamins, 2000. – 322 p.
17. Scholz U. Wunschsätze im Deutschen: formale und funktionale Beschreibung; Satztypen mit Verberst- und Verbletzstellung / Ulrike Scholz. – Tübingen: Niemeyer, 1991. – 316 S.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arutjunova N.D. Jazyk i mir cheloveka / N.D. Arutjunova. – M. : Shkola «Jazyki rus. kul'tury», 1998. – 896 s.
2. Dejk T.A. Van Jazyk. Poznanie. Kommunikacija / T.A. Van Dejk. – M. : Progress, 1989. – 310 s.
3. Dem'jankov V.Z. Kognitivnaja lingvistika kak raznovidnost' interpretativnogo podhoda / V.Z. Dem'jankov // Vopr. jazykoznanija. – 1994. – № 4. – S. 17–33.
4. Zimnjaja I.A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I.A. Zimnjaja. – M. : Psihologo-social'nyj in-t; Voronezh : MODJeK, 2001. – 432 s.
5. Kobozeva I.M. Lingvisticheskaja semantika / I.M.Kobozeva. – M. : Jeditorial URSS, 2000. – 352 s.
6. Kozlovskij V.V. Predlozhenija s kon#junktivom (struktura, semantika, pragmatika): monografija / V.V. Kozlovskij. – Chernovcy: Ruta, 1997. – 281 s.
7. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / E.S. Kubrjakova, V.Z. Dem'jankov, Ju.G. Pankrac i dr. / Pod obshej red. E.S.Kubrjakovoj. – M., 1996. – 245 s.
8. Lakoff Dzh. Kognitivnoe modelirovanie / Dzh.Lakoff // Jazyk i intellekt. – M. : Progress, 1996. – S. 143–184.
9. Leont'ev A.A. Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija / A.A. Leont'ev. – M. : URSS, 2003. – 306 s.
10. Pochepcov O.G. Osnovy pragmaticheskogo opisanija predlozhenija / O.G.Pochepcov. – K. : Vishha shkola, 1986. – 116 s.
11. Psihologija movlennja i psiholingvistika : [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakladiv] / L.O. Kalmikova, G.O. Kalmikov, I.M. Lapshina, N.V. Harchenko / Za zag. red. L.O. Kalmikovoï. – K. : Perejaslav–Hmel'nic'kij pedagogichnij institut, «Feniks», 2008. – 235 s.
12. Chepeleva N.V. Social'no-psihologichni chinniki rozuminnja ta interpretacii osobistogo dosvidu: monografija / N.V.Chepeleva, T.M.Titarenko, M.L.Smul'son ta in. / N.V.Chepeleva (red.). – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – 255 s.
13. Shperber D. Relevantnost' / D. Shperber, D. Uilson // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. – M. : Progress, 1988. – Vyp. 23: Kognitivnye aspekty jazyka. – S. 212–233.

14. Dürscheid C. Syntax: Grundlagen und Theorien / Christa Dürscheid. Göttingen : Vandenhoeck& Ruprecht, 2010. – 256 s.
15. Marmaridou S.S.A. Pragmatic meaning and cognition / Sofia S.A. Marmaridou. – Amsterdam : Benjamins, 2000. – 322 p.
16. Scholz U. Wunschsätze im Deutschen : formale und funktionale Beschreibung; Satztypen mit Verberst- und Verbletztstellung / Ulrike Scholz.–Tübingen : Niemeyer, 1991. – 316 S.

T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna. The peculiarities of speaker's mental activity during construction of expression of the irreal wish. The article considers the components of mental activity and its functions aimed to construct the speech expression of irreal wish. It was showed that speaker's mental activity consists of motivational (contradiction, need, motive) and operational (psychological tools, perception, memory, thinking, mental acts and operations) aspects, its result is the understanding of the ways to overcome the contradictions. It was revealed that contradiction which generates the speaker's mental activity during construction of expression of the irreal wish is a consequence of interrelation between two basic notional components, i. e. the real state of things (the real situation) and the possible state of things (wishful situation).

This interrelation reflects the speaker's seeing of the alternatives as the results of analysis of the situation and the prognostication of its developing. It was proved that the construction of expression of the irreal wish based on the clear-cut idea about the interrelation between real and possible state of things and speaker's mental activity aimed not only to the realizing of this interrelation but also to the construction of adequate speech expression.

It was set the components of speaker's mental activity during construction of expression of the irreal wish i. e. the contradiction (the real situation vs. wishful situation), the need (the transformation of real situation), the motive (the creating of conditions for transition to wishful situation), the aim (to achieve the wishful situation, to realize the wish), the means (cognitive processes, mental acts and operations), the result (the construction of expression of the irreal wish).

It was showed that means of speaker's mental activity (cognitive processes, mental acts and operations) fulfill the compulsory (the analysis and prediction of the situational conditions) and facultative (the determination of time relatedness to the past, present, future) functions.

Key words: mental activity, motivational and operational aspects, cognitive processes, expression of the irreal wish, contradiction, motive, speech, speaker.

Received February 10, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 23, 2015

Н.В. Жилияк

NatalieZhylyjak@ukr.net

Н.Є. Гоцуляк

senia755@yandex.ru

Комплексне дослідження психомоторних здібностей особистості

Zhyliak N.V. Comprehensive Study of Psychomotor Abilities of the Personality / N.V. Zhyliak, N.Y. Hotsuliak // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 217–227.

Н.В. Жилияк, Н.Є. Гоцуляк. Комплексне дослідження психомоторних здібностей особистості. У статті розглядається проблема комплексного визначення психомоторних здібностей людини. Запропоновано систематизувати психомоторні здібності суб'єкта відповідно до рівнів побудови рухів, виділених М.О. Бернштейном. Апробовано систему тестів, що репрезентує психомоторні можливості студентів на різних рівнях побудови рухів: координаційні можливості психомоторики студентів щодо виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень палеокінетичних регуляцій А; виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень співдружних рухів і стандартних штампів В; виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень просторового поля С; виконання смислових завдань, для яких провідним є рівень предметних дій і смислових ланцюгів D; координаційні можливості студентів щодо виконання смислових завдань, для яких провідним є найвищий кортикальний рівень Е. Показано, що для вивчення закономірностей об'єктивації смислових завдань у рухах суб'єкта психомоторної активності доцільно застосовувати діяльнісний підхід. Запропоновано досліджувати багатомірність смислових завдань моторних дій із залученням системи понять, які розкривають різні аспекти образного відображення: образ-мета, концептуальна модель, оперативний образ. Доведено, що психомоторні здібності людини доцільно вивчати комплексно, на всіх рівнях побудови рухів. Встановлено, що програмування та керування психомоторними діями здійснюється ієрархією ланок центральної нервової системи відповідно до смислових завдань дій і наявної аферентації, а в ієрархії взаємодії рівнів центральної нервової системи, що забезпечують рівні побудови рухів, діє принцип динамічної субординації. Зроблено висновок, що в одного і того ж досліджуваного

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

N.Y. Hotsuliak – the scientific contribution of the co-author is 50% .

рівень розвитку умінь регуляції моторних дій на різних рівнях побудови різних.

Ключові слова: психомоторні здібності, рівні побудови рухів, психомоторні можливості студентів, комплексне дослідження, координація рухів, тести.

Н.В.Жиляк, Н.Є. Гоцуляк. Комплексное исследование психомоторных способностей личности. В статье рассматривается проблема комплексного определения психомоторных способностей человека. Предложено систематизировать психомоторные способности субъекта в соответствии с уровнями построения движений, выделенных Н.А. Бернштейном. Апробирована система тестов, которая представляет психомоторные возможности студентов на разных уровнях построения движений: координационные возможности психомоторики студентов по выполнению смысловых задач действий, для которых ведущим является уровень палеокинетических регуляций А (исследовались с помощью теста «фламинго» на статическое равновесие и время удержания равновесия стоя на одной ноге на полу); выполнения смысловых задач действий, для которых ведущим является уровень дружественных движений и стандартных штампов В (точность воспроизведения ходьбы на 5 и на 7 метров); выполнения смысловых задач действий, для которых ведущим является уровень пространственного поля С (по показателям точности тройного прыжка с места на ориентир); выполнения смысловых задач, для которых ведущим является уровень предметных действий и смысловых цепей D (исследовались с помощью манипуляционного теста «монтаж-демонтаж»); координационные возможности студентов по выполнению смысловых задач, для которых ведущим является высокий кортикальный уровень Е (тест на перестройку психомоторного стереотипа письма). Показано, что для изучения закономерностей объективации смысловых задач в движениях субъекта психомоторной активности целесообразно применять деятельностный подход. Предложено исследовать многомерность смысловых задач моторных действий с привлечением системы понятий, раскрывающих различные аспекты образного отображения: образ-цель, концептуальная модель, оперативный образ. Доказано, что психомоторные способности целесообразно изучать комплексно, на всех уровнях построения движений. Установлено, что программирование и управление психомоторными действиями осуществляется иерархией звеньев центральной нервной системы в соответствии со смыслом задач действий и имеющейся афферентацией, а в иерархии взаимодействия уровней центральной нервной системы, что обеспечивает уровни построения движений, действует принцип динамической субординации. Сделан вывод, что у одного и того же исследуемого уровень развития умений регуляции моторных действий на разных уровнях построения разных.

Ключевые слова: психомоторные способности, уровни построения движений, психомоторные возможности студентов, комплексное исследование, координация движений, тесты.

Постановка проблеми. Проблема комплексного визначення психомоторних здібностей людини є актуальною, а її розв'язання буде корисним для психолого-педагогічної практики. Удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах неможливе без цілісного розуміння психічної та моторної активності суб'єкта. Водночас практично безмежне різноманіття психомоторних дій ускладнює пошук показників комплексної обдарованості людини до виконання психофізичних дій [5; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання проблеми комплексного визначення психомоторних здібностей суб'єкта започатковане у працях М.О.Бернштейна [2] і продовжене у сучасних дослідженнях В.В. Клименка [4]. Проте залишається не вивченим питання зв'язку психомоторних здібностей людини і рівнів побудови рухів.

Мета статті – запропонувати систему смислових завдань як тестів визначення психомоторних здібностей студентів на різних рівнях побудови рухів, виділених М.О. Бернштейном [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети на третьому етапі констатувального експерименту було створено групу із 36 студентів 17-18 років.

Координаційні можливості психомоторики студентів щодо виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень палеокінетичних регуляцій А, досліджувались за допомогою тесту «фламінго» на статичну рівновагу [5].

Досліджувані отримували смислове завдання – утримувати рівновагу (1 хв.), стоячи на одній нозі на підставці. Металева підставка (довжина 50 см, висота 4 см, ширина 3 см) була покрита матерією, що забезпечувало їй стійкість та зчеплення ноги з опорою під час балансування досліджуваних. Обстежуваний ставав одною ногою (обираючи її довільно) на підставку вздовж повздовжньої осі, а другу згинав у колінному суглобі та утримував її одноіменною рукою. Перед початком тестування досліджуваний вільною рукою опирався на руку помічника-психодіагноста, щоб набути стійкого положення. Після цього студент відпускав руку помічника і намагався балансувати так довго, як зможе. Психодіагност вмикав секундомір і зупиняв його після втрати обстежуваним рівноваги. Процедура повторювалась стільки разів, скільки було необхідно для того, щоб сумарна тривалість балансування становила одну хвилину (після повторного включення секундоміра його стрілка не поверталась на нуль). Психодіагност підраховував кількість втрат рівноваги досліджуваним за цю хвилину.

Другим показником, що характеризував координаційні можливості психомоторики студентів на рубро-спинальному рівні А був час утримання рівноваги стоячи на одній нозі на підлозі (друга зігнута в колінному суглобі і впираючися стопою в опорну ногу) з витягнутими вперед руками [4]. Це одна зі спроб, що застосовуються в невропатології.

Між першим і другим тестуванням інтервал часу – три тижні. І перед першим, і перед другим випробовуванням надавалось тільки по одній попередній спробі для того, щоб упевнитись у правильному розумінні обстежуваним вимог та умов проведення тестування, створення уявлення щодо роботи м'язів і усунення ефекту тренування.

Встановлено, що середній результат групи при реалізації смислового завдання – утримувати рівновагу (1хв.) стоячи на одній нозі на підставці – $7,13 \pm 0,51$ п, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 3,07$ п (табл. 1). У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 17 студентів з 36, у 10 досліджуваних результати гірші ($\geq 10,21$), а в 9 обстежуваних ($\leq 4,05$). Середні результати групи при реалізації смислового завдання – утримувати рівновагу стоячи на одній нозі на підлозі – $24,07 \pm 1,52$ с. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 20 студентів, у 6 осіб результати гірші ($\leq 14,93$ с), а в 10 досліджуваних – кращі ($\geq 33,21$ с).

Координаційні можливості психомоторики студентів щодо виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень співдружних рухів і стандартних штампів В, досліджувались за допомогою точності відтворення ходьби [3]. Обстежувані отримували смислове завдання – точно відтворити ходьбу на 7 метрів. Відстань 7 метрів обрана автором тесту з тих позицій, що оперативна пам'ять суб'єкта психомоторної активності зазвичай може утримувати 7 ± 2 одиниці певної інформації. Такими одиницями інформації в цьому тесті (до утворення моделі цілісної дії) можна вважати кроки людини. Оскільки для проходження 7 метрів більшість досліджуваних має зробити 8-9 кроків, то випробування здійснюється на межі їх можливостей.

Для проведення тесту ми за допомогою рулетки відміряли відстань 7 метрів і означували її початок і закінчення двома лініями. Досліджуваній ставав на стартову лінію (носки взуття ледь-ледь торкалися до неї) і звичайною ходою проходив до фінішної лінії, контролюючи свої рухи зором та запам'ятовуючи м'язові відчуття. Останній крок зазвичай був не повним. Повторне проходження діагностичної дистанції з розплющеними

очима не допускалось, так як воно могло спричинити негативне змішування образів рухів. Ми також звертали увагу досліджуваних на те, що необхідно запам'ятати «кінетичну мелодію» рухів, а не рахувати кроки. Одночасне розгортання образу пам'яті та підрахунок кроків породжує інтерференцію образів і частина інформації згасає.

У 10 наступних спробах обстежуваний відтворював свої рухи ходьби на 7 метрів без зорового контролю на основі образу, що зберігся в пам'яті. Автором тесту експериментально встановлено, що образ рухів, як певний еталон, майже не змінюється біля 60 днів [7, с. 39].

Повторення еталонів рухів із заплученими очима змінювало координатацію досліджуваного (рухи уповільнювались і зростала їх скрутність), а відтак, спостерігались помилки у відтворенні просторових характеристик еталону. Помічник експериментатора вимірював помилку відтворення в сантиметрах у кожній з 10 спроб. Знак мінус виставлявся, коли досліджуваний не доходив до означеної лінії, а знак плюс – якщо переходив її. Для кожного обстежуваного підраховували сумарну похибку у всіх спробах із заплученими очима без урахування знака помилки та середній показник похибки. В.В. Клименко вважає, що у цьому тесті нормою є помилки ± 15 см, а за високого рівня психомоторних здібностей суб'єкта помилки не перевищують 2–3 см. До того ж, на точність відтворення цих характеристик майже не впливають доступні психофізичні навантаження та час вимірювання, і нормою можна вважати «попадання» в зону ± 15 см у всіх десяти спробах. Водночас значна чи хронічна втома або перевтома спричиняє стрибки в показниках відтворення \pm від 30 до 100 см. Такі стрибки у результатах можуть також свідчити про відсутність бажання осмислити рухи, «наповнити дію думкою».

Другим показником, що характеризував координаційні можливості психомоторики студентів на таламо-палідарному рівні В, була точність відтворення ходьби на 5 метрів. У зв'язку з меншою кількістю одиниць інформації (кроків) цей тест є менш складним ніж перший. Знову інтервал часу між першим і другим тестуванням – три тижні.

Встановлено, що середній результат групи при реалізації смислового завдання – точно відтворити ходьбу на 7 метрів – $15,12 \pm 1,53$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 9,20$ см. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 15 студентів з 36, у 13 досліджуваних результати гірші ($\geq 24,33$), а у 8 обстежуваних кращі ($\leq 5,91$). Середні результати групи при

реалізації смислового завдання – точно відтворити ходьбу на 5 метрів – $13,19 \pm 1,41$ см. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 18 студентів, у 6 осіб результати гірші ($\geq 21,69$ см), а у 10 досліджуваних – кращі ($\leq 4,69$ см).

Координаційні можливості психомоторики суб'єктів щодо виконання смислових завдань дій, для яких провідним є рівень просторового поля С, досліджувались за показниками точності потрійного стрибка з місця на орієнтир. На початку всі 36 обстежуваних реалізовували смислове завдання – виконати потрійний стрибок з місця на максимальний результат (три спроби), а потім для кожного з досліджуваних вираховувались результати у 75% та 50% від максимуму. Надалі кожен з досліджуваних виконував 10 спроб потрійного стрибка з місця на орієнтир (75% від максимуму). Орієнтиром слугувала гумова стрічка, розташована в ямі з піском для приземлення, і стрибок потрібно було завершити так, щоб п'ятки взуття ледь-ледь торкалися цієї стрічки. Помічник експериментатора вимірював відхилення від заданого простору дії в см (фіксувався і знак похибки + чи -). Вираховувалась сумарна похибка (без урахування знака помилки) і середній показник похибки для кожного студента.

Другим показником, що характеризував координаційні можливості психомоторики обстежуваних на пірамідно-стріарному рівні С, була точність потрійного стрибка з місця на орієнтир (50% від максимуму). Інтервал часу між першим і другим тестуванням – три тижні.

Встановлено, що середній результат групи при реалізації смислового завдання – виконати потрійний стрибок з місця на орієнтир (75% від максимуму) – $6,31 \pm 0,63$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 3,77$ см. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 18 студентів, у 10 досліджуваних результати гірші ($\geq 10,09$), а у 8 обстежуваних – кращі ($\leq 2,53$). Середні результати групи при реалізації смислового завдання – виконати потрійний стрибок з місця на орієнтир (50% від максимуму) – $5,11 \pm 0,59$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 3,54$ см. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 22 студентів, у 5 осіб результати гірші ($\geq 8,66$ см), а у 9 досліджуваних – кращі ($\leq 1,56$ см).

Координаційні можливості психомоторики студентів щодо виконання смислових завдань, для яких провідним є рівень предметних дій та смислових ланцюгів D, досліджувались за допомогою маніпуляційного тесту «монтаж-демонтаж» на спеціальній дошці-панелі з розмірами 300×200 мм [6]. Панель розді-

лена на верхню і нижню частини. У кожній з частин є по п'ять рядів гнізд діаметром 3 мм (в кожному ряду по 10 отворів). У гніздах верхньої частини дошки встановлено заклепки діаметром 2,5 мм і довжиною 10мм. З лівого боку панелі розташовано штир з нанизаними на нього шайбами. Обстежувані отримували смислове завдання – виконати операцію «монтаж» на швидкість (на виконання цієї операції давалось 90 с). Реалізація смислового завдання полягала в тому, що студенти сидячи за столом, на якому була розташована дошка-панель, вказівним і великим пальцями правої руки брали заклепку з нижнього гнізда крайнього зліва ряду верхньої частини панелі, а великим і вказівним пальцями лівої руки знімали зі штиря шайбу і надягали її на заклепку. Змонтовану заклепку з шайбою вставляли у відповідне гніздо нижнього ряду нижньої частини панелі. Вертикальні ряди заповнювали знизу догори з максимально можливою швидкістю [5, с. 163–164]. Зрозуміло, що чим більше деталей монтував досліджуваний за 90 с, тим кращі його координаційні можливості на цьому рівні.

Другим показником, що характеризував координаційні можливості психомоторики студентів на тім'яно-премоторному рівні D, була кількість демонтованих блоків (за 60 с). Операція «демонтаж» проводилась у зворотньому напрямку і послідовності.

Встановлено, що середній результат групи при реалізації смислового завдання – виконати операцію «монтаж» на швидкість – $24,70 \pm 0,35n$, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 2,12n$. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 17 студентів із 36, в 11 обстежуваних результати гірші ($\leq 22,57n$), а у 8 досліджуваних – кращі ($\geq 26,83n$). Середні результати групи при реалізації смислового завдання – виконати операцію «демонтаж» на швидкість – $20,18 \pm 0,47n$. У межах відхилення $\pm 1\delta$ ($\pm 2,83n$) знаходяться результати 16 студентів, у 10 осіб результати гірші ($\leq 17,34n$), а у 10 обстежуваних – кращі ($\geq 23,02n$).

Координаційні можливості студентів щодо виконання смислових завдань, для яких провідним є найвищий кортикальний рівень E, досліджувались за допомогою тесту на перебудову психомоторного стереотипу письма [8]. Обстежуваних ознайолювали з інструкцією. Перед досліджуваними розташовували аркуш паперу, на його верхній частині було накреслено ... пронумерованих прямих однакових ліній, на нижній частині зображено п'ять пар пронумерованих хвилястих ліній. На кожній лінії верхньої частини потрібно було написати фразу, яку диктував експери-

ментатор. Писати слід було зі звичною для суб'єкта швидкістю і зручним для нього розміром літер. Там, де цифра 1 – «Писати потрібно охайно», 2 – «Писати потрібно швидше», 3 – «Токарю потрібна координація рухів», 4 – «Сьогодні йде сильний дощ», 5 – «Середнє профтехучилище» (експериментатор фіксував час, витрачений на запис п'яти фраз).

Це була перша частина дослідження. Наступним завданням було переписати кожен фразу між відповідними хвилястими лініями. Писати потрібно було так, щоб доторкатися і до нижньої, і до верхньої ліній, не перетинаючи їх, і без пробілів [9, с. 37–40]. Тобто, розміри літер весь час змінювались. Водночас писати було потрібно, відриваючи ручку від паперу не частіше, ніж звичайно. Отже, літери в словах мали бути зв'язані одна з одною. Досліджувані, записавши одну фразу, відразу ж писали наступну, намагаючись зберегти швидкість запису фраз між хвилястими лініями такою, яка була в записах на прямих лініях. За допомогою секундоміра експериментатор фіксував час написання всіх п'яти фраз між хвилястими лініями.

Обробка результатів полягала у підрахунку помилки координації – загальної кількості пробілів і перетинань у записах всіх фраз між хвилястими лініями та у розрахунку часу координації – різниці часу запису п'яти фраз між хвилястими лініями і часу запису цих фраз на прямих лініях.

Встановлено, що при реалізації смислового завдання – виконати дію письма з найменшим «часом координації», не допускаючи пробілів і перетинань, середній результат часу координації – $161,38 \pm 4,40$ с, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 26,42$ с. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 16 студентів з 36, у 12 досліджуваних результати гірші ($\geq 187,81$ с), а у 8 обстежуваних – кращі ($\leq 134,95$ с). Середні результати групи у показнику «помилка координації» – $49,92 \pm 1,96$ п, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 11,79$ п. У межах відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 14 студентів, у 10 осіб результати гірші ($\geq 61,72$ п), а у 12 досліджуваних – кращі ($\leq 38,12$ п).

Методичні прийоми, що застосовувались нами для отримання емпіричних результатів, дозволили вимірювати змінні, які задані в експерименті саме смисловими завданнями і, відповідно, вони є валідними. Подвійні показники кожного з рівнів побудови рухів забезпечували більшу точність виміру експериментальних даних, їх надійність, що дозволяє поширити їх на інших студентів.

Висновки. Отже, програмування та керування психомоторними діями здійснюється ієрархією ланок центральної нервової системи відповідно до смислових завдань дій та наявної аферентної. В ієрархії взаємодії рівнів центральної нервової системи, що забезпечують рівні побудови рухів, діє принцип динамічної субординації. Психомоторні можливості людини доцільно вивчати комплексно, на всіх рівнях побудови рухів.

В одного і того ж досліджуваного рівень розвитку умінь регуляції моторних дій на різних рівнях побудови різних. Кожному з обстежуваних притаманний свій «профіль» розвитку умінь регуляції моторних дій в структурі рівнів побудови рухів.

Перспективою подальшого дослідження проблеми є визначення та обґрунтування способів і прийомів застосування структури смислових завдань на академічних заняттях студентів з фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М. : Медиц., 1947. – 256 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Клименко В.В. Психомоторные способности юного спортсмена / В.В. Клименко. – К. : Здоровье, 1987. – 165 с.
4. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія / В.В. Клименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 640 с.
5. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т.Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 1999. – 232 с.
6. Марищук В.Л. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. – М. : Просвещение, 1984. – 262 с.
7. Платонов К.К. Психологический практикум / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 165 с.
8. Практикум по общей и экспериментальной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.А. Ганзен и др.; под общ. ред. А.А. Крылова. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1987. – 255 с.
9. Шинкарук А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.

10. Шинкарюк А. І. Практикум з психомоторики / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2006. – 136 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bernshtejn N.A. O postroenii dvizhenij / N.A. Bernshtejn. – М. : Medic., 1947. – 256 s.
2. Bernshtejn N.A. O lovkosti i ee razvitii / N. A. Bernshtejn. – М. : Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s.
3. Klimenko V.V. Psihomotornye sposobnosti junogo sportsmen / V.V. Klimenko. – К. : Zdorov'ja, 1987. – 165 s.
4. Klymenko V.V. Psyhofiziologichni mehanizmy praksysu ljudyny: monografija / V.V. Klymenko. – К. : Vydavnychyj dim «Slovo», 2013. – 640 s.
5. Krucevich T.Ju. Metody issledovanija individual'nogo zdorov'ja detej i podrostkov v processe fizicheskogo vospitani-ja / T.Ju. Krucevich. – К. : Olimpijskaja literatura, 1999. – 232 s.
6. Marishhuk V.L. Metodiki psihodiagnostiki v sporte / V.L. Marishhuk, Ju. M. Bludov, V.A. Plahtienko, L.K. Serova. – М.: Prosveshhenie, 1984. – 262 s.
7. Platonov K. K. Psihologicheskij praktikum / K. K. Platonov. – М. : Vysshaja shkola, 1980. – 165 s.
8. Praktikum po obshhej i jeksperimental'noj psihologii: ucheb. posobie / V.D. Balin, V.K. Gajda, V.A. Ganzen i dr.; pod obshh. red. A.A. Krylova. – L. : Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1987. – 255 s.
9. Shynkarjuk A.I. Psihomotorno-rivneva struktura aktyvnosti ta svobody sub'jekta / A.I. Shynkarjuk. – Кам'янець'-Podil's'kyj : Oijum, 2005. – 448 s.
10. Shynkarjuk A. I. Praktykum z psihomotoryky / A. I. Shynkarjuk. – Кам'янець'-Podil's'kyj: Oijum, 2006. – 136 s.

N.V. Zhyliak, N.Y. Hotsuliak. Comprehensive Study of Psychomotor Abilities of the Personality. It is proposed to systematize psychomotor abilities of the subject according to the levels of movements formation distinguished by M.O. Bernstein. It is approved the system of tests, representing the psychomotor abilities of students at different levels of movements formation: psychomotor coordination capabilities of students to fulfill the tasks of semantic actions, which have the leading level of regulations A (investigated with the test «Flamingo» for static equilibrium and balance while standing on maintenance one foot on the floor); performing the semantic tasks of actions which have the leading level of friendly movements and the standard stamp B (fidelity and walk for 5 to 7

meters); performing the semantic tasks of actions which have the leading level of space field C (performance of accuracy triple jump from place to benchmark); performing the semantic tasks which have the leading level of substantive action and semantic chains D (studied by means of manipulation test «assembly –disassembly»); coordination abilities of students to implement semantic tasks which have the highest leading cortical level E (psychomotor test for restructuring stereotype of writing). Problem of the determination of complex psychomotor abilities of man is relevant, and its solution is useful for psychological and pedagogical practices. Improving training of future professionals in higher education is not possible without a holistic understanding of mental and motor activity of the subject. Practically unlimited variety of psychomotor action complicates the search for indicators of complex human talent to perform psychophysical actions.

It is shown that the study of patterns of objectification of semantic problems in the movements of the subject of psychomotor activity it is appropriate to apply the activity-based approach. It is proposed to explore the multidimensionality of semantic tasks involving motor actions system of concepts that reveal different aspects of image display: image-meta, conceptual model, operative image. It is proved that psychomotor abilities are advisable to study comprehensively, at all levels of building movements.

It was found that programming and management of psychomotor activities were carried with the help of hierarchy links of the central nervous system according to the semantic tasks and actions and available afferentiation, and the principle of dynamic subordination functions in the hierarchy of interaction levels of the central nervous system, providing a level of building movements. It is concluded that the same subject under study has different level of skills of the regulation of motor actions at different levels of formation.

Key words: psychomotor ability, levels of movements formation, psychomotor abilities of students, comprehensive research, coordination of movements, tests.

Received February 11, 2015

Revised February 25, 2015

Accepted March 25, 2015

Робота з особистісними сенсами в контексті посттравматичного стресового розладу

Zhurov V.V. Work with personal senses in the context of post-traumatic stress disorder / V.V. Zhurov // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 228–239.

В.В. Журов. Робота з особистісними сенсами в контексті посттравматичного стресового розладу. У статті обґрунтовано необхідність фахової системної психологічної допомоги особам, які були свідками або учасниками травматичних подій та отримали внаслідок цього психотравми або посттравматичні розлади. Але сьогодні у психологічній практиці склався еkleктичний підхід щодо психологічної допомоги постраждалим. Автором розкрито зміст психотравми, її ознаки та симптоми, зазначено, що оцінка особою події як травматичної значною мірою вирішує виникнення і перебіг посттравматичних розладів. Усебічно розглядається синдром посттравматичного стресового розладу та його гендерні відмінності й особливі прояви у дітей. Розглянуто механізми розпаду особистості на субособистості при даному порушенні. З'ясовано, що основним механізмом виникнення особистісних симптомів при посттравматичних розладах, зокрема сенсопатологічних порушеннях, можна вважати неспроможність особистості інтегрувати травматичний досвід у цілісну структуру. Зазначено, що в свідомості особистості виникає розпад буття на буття до травми і після неї. Зроблено висновок про те, що посттравматичні розлади – це, по суті, сенсові розлади; розглянуто сутність і зміст патологічних сенсоутворень. Запропоновано перелік сенсів, якими фахівець може скористатися при допомозі постраждалим. Наведено природно зумовлені сенси за віковими категоріями. Зроблено висновок, що основним механізмом формування нового бачення у змінених умовах є психологічний механізм сенсоутворення, під яким розуміється індивідуалізоване відображення дійсності, що виражає відношення людини до того, заради чого розгортається та або інша форма її активності, зокрема виробнича діяльність і спілкування. Наголошено, що пошук і відкриття нових продуктивних життєвих сенсів є ефективним екологічним методом психологічної допомоги при ознаках психотравми та посттравматичного стресового розладу.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, психотравма, сенси людини, соціальна ізоляція, заціпеніння, страх, почуття провини, дезорганізація поведінки, сенсотворчість, латентний період.

В.В. Журов. Работа с личностными смыслами в контексте посттравматического стрессового расстройства. В статті обосновано необхідність професійної системної психологічної допомоги людям, які були свідками або учасниками травматичних подій і отримали в результаті цього психотравму або посттравматичні розлади. Однак сьогодні в психологічній практиці склався еkleктичний підхід до психологічної допомоги постраждалим. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми, надати практичні рекомендації по роботі з особистими значеннями при посттравматичних стресових розладах. Автором розкрито зміст психотравми, її ознаки та симптоми, вказано, що оцінка події як травматичної в значній мірі вирішує виникнення і перебіг посттравматичних розладів. Всібічно розглядається синдром посттравматичного стресового розладу, його гендерні відмінності та особливі прояви у дітей. Розглянуто механізми розпаду особистості на особистості при даному порушенні. Виявлено, що основним механізмом, через якого виникають особисті симптоми при посттравматичних розладах, в частині сенсопатологічних порушень, можна вважати неможливість особистості інтегрувати травматичний досвід в цілісну структуру. Відзначено, що в свідомості особистості виникає розпад буття на буття до травми та після неї. Зроблено висновок, що основним механізмом формування нового бачення в змінених умовах є психологічний механізм значенноутворення, під яким розуміється індивідуалізоване відображення дійсності, виражає ставлення людини до неї, заради чого розвивається та інша форма її діяльності, в частині виробничої діяльності та спілкування. Відзначено, що пошук та відкриття нових продуктивних життєвих значень є ефективним екологічним методом психологічної допомоги при ознаках психотравми та посттравматичного стресового розладу.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, психотравма, смыслы человека, социальная изоляция, оцепенение, страх, чувство вины, дезорганизация поведения, сенсотворчество, латентный период.

Постановка проблеми. Системна криза, військові події, що відбуваються в нашій країні, обумовлюють гостру потребу у фаховій психологічній допомозі особам, що стали свідками або учасниками травматичних подій [3]. У сучасній психотерапевтичній практиці склався еkleктичний підхід до психокорекційної роботи при ПТСР, згідно з яким практики використовують усі можливі методи психотерапії та практичної психології

[4,5,6,7,8,11]. При цьому, більшість дослідників вказують на те, що після психотравм та при синдромі ПТСР левова частка змін припадає на сенси людини, котрі вважають ядром і головним напрямом впливу при психологічній допомозі. Відтак, у практиці роботи з особами, які зазнали психотравми доцільно приділити увагу сенсам особистості.

Психологічна травма розглядається в психологічній літературі як закономірна реакція на вплив екстремальних умов середовища або вплив гострих емоційних факторів на психіку. Психотравми мають свої характеристики, а саме: є наслідком зовнішніх подій; викликають почуття жаху та безпорадності; руйнують звичайну систему життєдіяльності; створюють почуття безсилля і нездатності щось зробити, відчуття нездатності контролювати свої емоції і відторгнення свідомістю цих емоцій. Психотравма може призводити психіку до критичних або клінічних станів. Послаблюється імунітет, працездатність, спостерігаються розлади мислення [10,13,9].

Як наслідок виникає емоційна фіксація на травмі, крім того, травма може бути одиничною або комплексною. Комплексна травма виникає тоді, коли до одиничної травматичної події приєднується алкоголізм, наркоманія, хронічні захворювання, соціальні або сімейні проблеми та зміна настрою з суїцидальними думками. Все це разом і є комплексна травма.

Крім зазначених ознак психотравми, можемо спостерігати чергування суперактивності та заціпеніння. Суперактивність виникає як панічна атака або періодичне програвання подумки травматичних подій. Виникає бажання ще раз передивитися розвиток травматичної ситуації з тим, щоб, можливо, повернувшись туди, повести себе по-іншому і щось змінити. Синдромом психотравми може бути реакція звинувачення. Взагалі почуття провини є одним із обов'язкових наслідків травми. Заціпеніння виступає в якості соціальної ізоляції і як уникнення контактів.

Ще одним проявом реактивності є страх, і щоб уникнути його, людина намагається завантажити себе новими переживаннями. Наприклад – «згоріти» на роботі. Так виглядає один із захисних механізмів. Неусвідомленим захисним механізмом може бути пошук видів діяльності, максимально пов'язаних із ризиком, з метою позбавлення минулого страху. Крім цього, людина уникає будь-якої інформації, адже не бачить в ній для себе зони безпеки. Проявом психотравми може бути втрата цінностей повсякденного побутового існування.

Переживання події як загрози зумовлено тим, яке особистісне значення ця подія набуває для людини. Якщо подія була дуже

травматичною, але не оцінюється людиною як загроза особистості, то вірогідність того, що виникне ПТСР, значно менша.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми, надати певні практичні рекомендації по роботі з особистісними сенсами при посттравматичних стресових розладах.

Для позначення відставлених і (або) затяжних негативних наслідків стресових ситуацій був запропонований термін «**посттравматичний стресовий розлад**». ПТСР визначається дослідниками як відтерміноване або продовжуване захворювання – реакція виключно на сильну травматичну подію, яка може подовжуватися години, дні і погрожує фізичній та психологічній цілісності особистості [13, 9, 7]. Посттравматичні розлади виникають не лише у жертви події, але і у свідка. Вони можуть розвиватися як реакція на раптову зміну соціального статусу. Наприклад, втрата роботи, майна, смерть близької людини. При цьому ми можемо говорити про наявність ПТСР, якщо реакцією на цю подію було переживання жаху, почуття безпомічності або сильний страх. Психологічний сенс полягає в тому, що втрачається базова ілюзія та віра в те, що світ організований згідно хоча б якогось порядку і піддається контролю. При цьому порушується парадигма недоторканості особистості.

Дослідники вказують на специфіку в проявах синдрому ПТСР, обумовлену соціально-демографічними характеристиками. Так, у дітей з'являються сни про травму, але вони можуть бути дуже неконкретними. При цьому, ці сни лякають, тобто самий специфічний показник для дітей – це переживання страху. Можуть бути ігри, які повторюються, може бути програвання травматичної ситуації. Дітям притаманна ажіотована поведінка або просто дезорганізація поведінки. Всі ці нав'язливості проявляються на фоні емоційної тупості та соціального відгородження. У дітей присутній такий специфічний симптом, як неможливість пережити задоволення і обмеженість перспектив майбутнього. Діти хворі на ПТСР, уникають ситуацій, які нагадують про травму і часом відчують гострі приступи страху, паніки. Має місце і підвищений рівень бадьорості, тобто безсоння [3, 12].

Існують гендерні відмінності проявів синдрому у чоловіків і жінок [7]. До загальної картини ПТСР у жінок можуть додаватися наступні специфічні симптоми, анорексія, або булімія, аменорея, депресія, алкоголізм та паління, головні болі. Специфіка проявів у чоловіків полягає в наступному: розвиток виразкової хвороби, серцево-судинні захворювання, атеросклероз, гіпертензія, м'язові болі, сексуальні порушення і також алкоголізм.

Підкреслимо, що всі ці специфічні симптоми існують на фоні загальної симптоматики.

Посттравматичні розлади є тривалими у часі і латентний період може тривати від 6 тижнів до 6 і більше місяців. Якщо симптоми існують менш ніж 3 місяці, ми говоримо про гострі розлади. Якщо 3 і більше – то про хронічні.

Зазначимо можливі наслідки цього захворювання. Це або повне одужання, або ПТСР має вигляд хронічного захворювання і поступово переходить у стійкі порушення особистості. Стійкі зміни особистості повинні мати місце не менше 2 років для того, щоб їх можна було назвати стійкими і ці зміни не можуть бути пояснені попередніми психічними порушеннями.

Клінічна картина ПТСР буде змінюватися в залежності від того, що саме було психотравмуючим фактором. ПТСР після Чорнобиля і після Афганістану не є одним і тим самим.

Серед усіх симптомів можна виділити дві великі групи: симптоми, де діє тенденція вторгнення – нав'язливості, жаків, по-друге – це тенденція уникання – відчуження, відгородження себе від інших. Тенденція вторгнення здійснює позитивну фіксацію на травмі, а тенденція уникнення – негативну фіксацію. При чому остання фіксація виникає у всіх сферах особистості і ці симптоми проявляються у поведінці, емоціях, мисленні. Отже, фіксація на травмі виникає за рахунок того, що особистість неспроможна інтегрувати травматичний досвід в цілісну структуру. Травматичний досвід виникає й існує окремо. Життя бачиться як два не пов'язаних між собою фрагменти до травми і після травми, що може проявлятися у вигляді фрагментації особистості. Провокуються розпад особистості на субособистості, особистість роздвоюється. Є одночасно травматичне буття і повсякденне нормальне існування; і в стані активності, і в стані сну. Нав'язливі образи супроводжуються афектом і образ співпадає з емоцією у часі, але може бути і так, що є образ, а афект відкладений у часі, і тоді не зрозуміло, на що саме виникає дане емоційне реагування. Афект є, а образу немає і здійснюються переміщення на когось або на щось. Це може мати вигляд безпричинної тривоги, гніву, страху, крім того, в ролі не образу може вибиратися який-небудь соціальний інститут або установа, і тоді стає зрозумілим, звідки виникає сутяжництво. Можливо це просто імпульсивна розрядка афекту у вигляді агресивної реакції. Все зазначене не залежить від людини й існує як нав'язливість. В кінці кінців формується страх, це є страх пережити свої страхи. І страх страху трансформується у страх втрати глузду. Страх

втрати самоконтролю над власними емоціями може бути причиною відмови від медико-психологічної допомоги.

При ПТСР людина може уникати всього того, що нагадує про травму і всього того, що може викликати напругу душевних сил. При цьому, у хворих на ПТСР існує ще такий симптом як флешбек. Це дуже яскраві і емоційні спалахи образів про травмуючу подію. Людина може уникати думок, почуттів, емоцій, пов'язаних з травмою, і всього того, що нагадує про травму. Втрачається здатність відчувати яскраві позитивні емоції – радість, любов. При ПТСР мають місце соціальні страхи, соціальна ізоляція, орієнтація на майбутнє.

Отже, якщо психотравма трансформує всі рівні особистості, зокрема сенсоутворення, посттравматичні розлади – це по суті і є сенсові розлади, то ми повинні допомогти людині віднайти нові продуктивні життєві смисли в її кризовий період. Розглянемо вищезазначене. Будь-яка подія має нібито 2 аспекти. Один аспект полягає в тому, що ситуація конкретно специфічна і в ній актуалізуються конкретно специфічні мотиви для того, щоб організувати діяльність людини в цій ситуації. Але є ще один аспект – узагальнений, неспецифічний, адресований особистості, і він пробуджує особистісні мотиви. Виникає питання: «Чим зумовлюється характер існування людини в екстремальній ситуації?» Зазвичай людина повинна існувати, здійснювати своє буття в умовах небуття (загроза життю, загроза її цілісності). При загрозі небуття з'являються відчуття вразливості, а це дозволяє актуалізуватися такому неспецифічному мотиву як мотив самозбереження особистості, котрий відрізняється від мотиву самозбереження індивіда. Мотив самозбереження особистості – це збереження самоідентифікації, самооцінки свого ставлення до себе, системи цінностей, ідеалів, своїх сенсів. В екстремальній ситуації цей мотив самозбереження виступає домінуючим, актуалізується раніше когнітивної і емоційної оцінки ситуації. Тобто, постійно існує тестування оточуючої реальності щодо загрози існування особистості [5, 1].

Але людина існує в, так званій, парадигмі недоторканності, що означає «зі мною не може нічого трапитись». Це є базова ілюзія недоторканності і вона дозволяє людині продовжувати життя, коли є загроза й існуванню особистості, й існуванню індивіда. Це ще називають «неусвідомлені матриці», смислом яких є те, що з людиною нічого не може трапитись. З цих позицій можна зрозуміти терапевтичний вплив релігійних учнів, котрі роблять великий внесок в парадигму недоторканності, адже вони продовжують цю недоторканність, продовжують життя за межі життя

людини. Отже, можна говорити про те, що парадигма недоторканості є фундаментальною психологічною системою, яка зберігає «Я» людини від загрози небуття і що ця мотивація самозбереження трансформується під впливом психотравми і людина відмежує від себе травматичну загрозову реальність. Якщо є стресор, який оцінюється особистістю як загроза для неї, то тоді існування людини набуває характер виживання. Виникає потреба здолати цю загрозу. Тобто, виникає потреба буття в умовах небуття. І в цих умовах особистість продовжує розвиватись, змінюватись, трансформуватись. І тут трансформації особистості призводять до трансформації смислової сфери.

У нашому випадку будь-яка неординарна ситуація стимулює виникнення нових сенсів і провокується те, що в психології має назву сенсотворчість. В результаті чого виникають нові сенсоутворення, які є характерними лише для травматичної ситуації. Особистості це потрібно для того, щоб вона змогла хоч якось існувати в даній трансординарній ситуації. Утворюється нова смислова фактура існування. Але сенси були і до травми, і ми отримуємо подвоєння сенсів. Ті сенси, котрі були прогресивними в екстримі при поверненні до звичайного життя, з прогресу перетворюються в регрес і вони затримують подальший розвиток особистості. Таким чином, утворюється підґрунтя для смислового конфлікту. І цей конфлікт є одним із етіологічних факторів ПТСР.

Нові сенси відчужуються, і людина сама для себе стає чужою. Людина із старим смисловим підґрунтям не приймає себе з новою сенсовою реальністю. Людина перебуває в стані постійного конфлікту, при цьому формується новий смисловий центр особистості – це є центр буденного життя, і при цьому існує екстремальний смисловий центр. Ці два смислових центри знаходяться в стані протиріччя один до одного, але при цьому ні один не відмінє інший. Навколо кожного центру формується своє смислове поле, і ці поля конфліктують, взаємовиключаючи протилежні сенси. У літературі наводиться такий приклад: життя є цінність, але інше поле – цінність життя є копіяка. Плюс з мінусом – і ми маємо нуль. Виникає знецінення сенсів – сенсовтратність. У людини, яка пройшла через екстрим, зупиняється нормальний розвиток особистості та нормальна інтеграція досвіду. Звідси є два шляхи: вихід в «плюс» життя – підвищення; вихід в «мінус» життя – падіння. Домінуюча паразитарна посттравматична субособистість включає в себе сенсові пустоти, сенси без сенсів і антисенси.

Сенсові пустоти являють собою відсутність сенсів і цінностей там, де вони очевидні. І завжди у людей є норми. Наприклад,

людина не може дати нормальну відповідь на такі запитання: «В чому сенс і цінність мати сім'ю, отримати освіту, мати рідних?» і т.п. Прикладом антисенсів може бути таке: «Жити треба для того, щоб вмерти або красиво вмерти»; «працювати потрібно тому, що всі працюють». Смысл безсенсовості полягає в наданні осмисленості чомусь, що не є сенсом взагалі і не є цінністю для інших. Тут може бути фіксація на будь-якій діяльності або гіпероцінка її важливості. Наша ситуація з сенсами людини після травми трохи схожа на шизофренію, але механізми різні. Механізм нашої ситуації полягає в тому, що особистість є невротичною, незрілою, тобто інфантильною.

Травматична сенсотрансформація здійснюється людиною за декількома напрямками, наприклад, втрата попередніх сенсів: «що ми там робили на війні – я досі не збагну»; утворення нісенітниць – антиосмислювання – пошук сенсу і надання явищу, яке не має сенсу, певного смислу. Безглузді сенси призводять до дуже виражених деформацій особистості. Франкл говорив: «Щоб врятувати людину, їй потрібно дати нові сенси». А людина страждає від того, що набула смислу безсенсовості і не може його втратити.

Між тим, у психологічній практиці небагато практичного матеріалу для роботи з сенсами. Для допомоги людям у сьогоденнішніх кризових ситуаціях ми пропонуємо наступні сенси:

- пізнання Бога;
- самоактуалізація – реалізація себе, своїх талантів, здібностей, нахилів;
- професійне зростання — підвищення статусу та компетентності;
- служіння справі;
- насолода прекрасним (естетизація);
- більше бачити, більше знати (навчання, набуття досвіду, туризм);
- жити заради себе улюбленого;
- життя заради альтруїстичного вдосконалення себе та людства (проте, встановити межі свого вдосконалення і визначитися з конкретикою);
- бути здоровим (здоровий спосіб життя);
- короточасні сенси, якщо немає тривалого;
- допомога іншим людям («живий той, хто багатьом приносить користь»);
- оптимізм: «сонце світить завжди, навіть тоді, коли хмари його заступають»;

- нести свій хрест, доля не дає нам випробувань понад наші сили;
- самопізнання у процесі цілетворення (сенс життя – безліч реальних життєвих цілей, у яких ми пізнаємо себе);
- незворотність життя;
- найкраще (зроби те, на що ти максимально здатен із найкращого, це справедливо у будь-якій життєвій ситуації);
- унікальність («бути людиною» – означає бути не лише схожим на інших, а й не бути схожим на самого себе);
- саморозвиток (на запитання «У чому сенс життя?» ми маємо відповідати не словами, а справами);
- наповненість: чим цікавіше життя, тим менше думок про його сенс.

Сенси іноді визначають як основний критерій періодизації життя людини. Так, для дитини до 6 років сенсом є батьки та чуттєві задоволення. Для підлітків та юнаків – первинне навчання, чуттєві задоволення, спорт, «щеньча» радість. У 18–32 роки важливими сенсами стають соціалізація та матеріальні блага. У 32–42 роки – справа, якій ти служиш. Період з 42–54 роки характеризується як кризовий, відбувається осмислення, втрата себе, встановлення контакту із самотністю. Після 54 років – сенс свідчення. Нічого не оцінюєш і не засуджуєш. Важливе розуміння якогось явища.

Оскільки не завжди вдається знайти сенс життя, хоча це й бажано, то існує думка про те, що потрібно відчувати його. Скажімо, ви читаєте рецепт страви з усіма інгредієнтами або ж куштували її колись і знаєте, яка вона на смак. Є така притча: «Жили колись троє каменярів. Працювали. У кожного з них спитали: «Навіщо ти обтесуєш камені?». Перший відповів: «Хазяїн наказав». Другий відповів: «Гроші заробляю». Третій сказав: «Храм будую».

Насамкінець наведемо деякі загальні умови реалізації сенсу життя:

1. «Роби, що повинен, трапиться те, що судилося» (Марк Аврелій).
2. Намагайся стати кращим, ніж учора, а не кращим за сусіда.
3. Не привчайте себе жити, озираючись на інших.
4. Любіть і цінують себе такими, якими ви є.
5. У кожній особистості є власні особливості, тому шляхи і швидкість досягнення мети у кожного свої.
6. Доцільно порівнювати себе і свої результати лише із власними попередніми здобутками.

7. Якщо ви рухаєтесь уперед, то це вже привід для радощів.
8. При негативах спрямовуйте свою енергію на добрі справи для хороших людей.
9. Шукайте не найкращі умови життя, а найкращий варіант життя для реалізації своїх здібностей і рис особистості.
10. Не чекайте вдалого збігу обставин, а досягайте бажаних результатів своєю працею.
11. Поводьтеся з іншими так, як би ви хотіли, щоб поводитися з вами.
12. Знайдіть сили та час для допомоги ближньому.

Висновки. Основним механізмом формування нового бачення у змінених умовах є психологічний механізм сенсоутворення. Під особистісним сенсом розуміється індивідуалізоване відображення дійсності, що виражає відношення людини до того, заради чого розгортається та або інша форма її активності, зокрема виробнича діяльність і спілкування. Пошук та відкриття нових продуктивних життєвих сенсів є ефективним екологічним методом психологічної допомоги при ознаках психотравми та ПТСР.

Список використаних джерел

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. – М., 1993. – 400 с.
2. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях / Ю.А.Александровский, О.С.Лобастов, Л.И.Спивак, Б.П.Щукин. – М., 1991. – 96 с.
3. Інструктивно-методичний лист про стан та особливості діяльності працівників психологічної служби в системі освіти в 2014-2015 н.р.; Мін.освіти і науки України від 25.07.2014 № 1/9-374.
4. Колодзин Б. Как жить после психической травмы / Б. Колодзин. – М. : Академия, 2006. – 96 с.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Экстремальная психология / М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая ассоциация, 2006. – 576 с. (Том 2).
6. Осухова М.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / М.Г. Осухова. – М. : Академия, 2005. – 248 с.
7. Попов Ю.В. Современная клиническая психиатрия / Ю.В. Попов. – Спб. : Речь, 2008. – 496 с.
8. Практикум по общей, экстремальной и практической психологии / [Редакция А.А. Криволава]. – Спб. : Питер, 2000. – 560 с.

9. Прохоров А.О. Психология неравновесных ситуаций / А.О. Прохоров. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 182 с.
10. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / [Под общей ред. Ю.С. Шойгу]. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.
11. Соціально-педагогічна і психологічна робота з дітьми у конфліктний і постконфліктний період : [Метод. рекомендації] Київ: МЖПЦ, Ла Страда. – 2014. – 84 с.
12. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2009. – 272 с.
13. Щербатых Е.Л. Психология стресса и методы коррекции / Е.Л. Щербатых. – СПб., 2006. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrovskij Ju.A. Pogranichnye psihicheskie rasstrojstva / Ju.A. Aleksandrovskij. – М., 1993. – 400 s.
2. Aleksandrovskij Ju.A. Psihogenii v jekstremal'nih uslovijah / Ju.A. Aleksandrovskij, O.S. Lobastov, L.I. Spivak, B.P. Shukin. – М., 1991. – 96 s.
3. Instruktivno-metodichnij list pro stan ta osoblivosti dijal'nosti pracivnikov psihologichnoї sluzhbi v sistemi osviti v 2014-2015 n.r.; Min. osviti i nauki Ukraїni vid 25.07.2014 № 1/9-374.
4. Kolodzin B. Kak zhit' posle psihicheskoj travmy / B. Kolodzin. – М. : Akademiya, 2006. – 96 s.
5. Magomed-Jeminov M.Sh. Jekstremal'naja psihologija / M.Sh. Magomed-Jeminov. – М. : Psihoanaliticheskaja asociacija, 2006. – 576 s. (Tom 2).
6. Osuhova M.G. Psihologicheskaja pomoshh' v trudnyh i jekstremal'nyh situacijah / M.G. Osuhova. – М. : Akademiya, 2005. – 248 s.
7. Popov Ju.V. Sovremennaja klinicheskaja psihiatrija / Ju.V. Popov. – Spb. : Rech', 2008. – 496 s.
8. Praktikum po obshhej, jekstremal'noj i prakticheskoj psihologii / [Redakcija A.A. Krylova]. – Spb. : Piter, 2000. – 560 s.
9. Prohorov A.O. Psihologija neravnovesnyh situacij / A.O. Prohorov. – М. : Institut psihologii RAN, 2008. – 182 s.
10. Psihologija jekstremal'nyh situacij dlja spasatelej i pozharnykh / [Pod obshhej red. Ju.S. Shojgu]. – М. : Smysl, 2007. – 319 s.
11. Tarabrina N.V. Praktikum po psihologii postravmaticheskogo stressa / N.V. Tarabrina. – Spb. : Piter, 2009. – 272 s.

12. Social'no-pedagogichna i psihologichna robota z dit'mi u konfliktnij i postkonfliktnij period: [Metod. rekomendacii]. – Kiiiv. MZhPC, La Strada, 2014. – 84 s.
13. Shherbatyh E.L. Psihologija stressa i metody korrekcii / E.L. Shherbatyh. – Spb., 2006. – 256 s.

V. V. Zhurov. Work with personal senses in the context of post-traumatic stress disorder. The article proves the necessity of professional systemic psychological assistance to people who were witnesses or participants of traumatic events and got psychological trauma or post-traumatic disorders as a result. But today an eclectic approach concerning psychological assistance to victims prevails in psychological practice. The purpose of the article is to make a theoretical analysis of the problem, give some practical recommendations on working with personal senses during post-traumatic stress disorders. The author envisages the content of the psychological trauma and its signs and symptoms. It is also stated that the evaluation of an event as traumatic by a person largely determines the origin and progress of posttraumatic disorders. The syndrome of posttraumatic stress disorder, its gender differences and specific manifestations in children are examined comprehensively. The process of disintegration of personality into sub-personality is analyzed during the mentioned disorder. It has been found that the main mechanism through which personal symptoms occur during post-traumatic disorders, including sense-pathological disorders, is considered that one in which a person is unable to integrate traumatic experience into a coherent structure. It is established that there is a disintegration of the being into life before the trauma and after it in the mind of a person. It has been concluded that post-traumatic disorders are mainly sense disorders and both the nature and the content of pathological sense formations have been considered. A list of senses which an expert can use while helping victims has been offered. Naturally caused senses according to age categories are given. The senses naturally caused by age are proposed. It is concluded that the main mechanism of formation of a new vision in changed circumstances is a psychological mechanism of sense formation, which refers to individualized reflection of reality, expressing the relation of a man to that for which this or that form of activity, especially industrial activity and communication is developed.

The article sums up that the research work in this area is important but not profound from the standpoint of practice. The theme needs further researching both in theoretical and practical fields.

Key words: post-traumatic stress disorder, psychological trauma, human senses, social isolation, stupor, fear, a sense of guilt, disruption of behavior, sense creation, latent phase.

Received February 07, 2015

Revised February 15, 2015

Accepted March 22, 2015

Агресивна поведінка як один із критеріїв обмеженої осудності хворих на епілепсію

Zaviazkina N.V. Aggressive behavior as one of the criteria of diminished responsibility of patients with Epilepsy / N.V. Zaviazkina // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 240–250.

Н.В. Завязкіна. Агресивна поведінка як один із критеріїв обмеженої осудності хворих на епілепсію. Досліджено зв'язок суспільно-небезпечних діянь з агресивною поведінкою хворих на епілепсію, що обумовлено її своєрідністю, відмінністю від загальноприйнятих норм, а також переважанням правопорушень проти особистості. В роботі представлено аналіз обґрунтування мір осудності, з точки зору як психопатологічних, так і мотиваційних, особистісних, когнітивних сторін суб'єкта, соціальних факторів, які впливають на його суспільно небезпечні дії. Підкреслено значущу роль психологічної діагностики при проведенні експертизи, яка допомагає виявити глибину розладів, особливості емоційного реагування та агресивні прояви при різних нозологіях завдяки використанню спеціальних діагностичних шкал і опитувальників. Це обумовлює глибшу диференціальну діагностику психопатологічних станів зі схожою клінічною симптоматикою та виявляє стержневі структури особистості, що грають ключову роль у її психічній дезадаптації. Доведено, що агресивні форми поведінки у хворих на епілепсію пов'язані зі змінами особистості та когнітивної діяльності, що в деяких випадках уможлиблює пристосування до них категорії «обмеженої осудності». Саме введення в Кримінальний кодекс нової правової норми, що відповідає поняттю обмеженої осудності, передбачає захист прав осіб, психічний розлад яких обмежується граничними формами патології і не виключає осудності, проте певним чином впливає на їх протиправну поведінку, тобто така, яка під час вчинення злочину, через наявний у неї психічний розлад, не була здатна повною мірою усвідомлювати свої дії (бездіяльність) та (або) керувати ними.

Ключові слова: психологічна діагностика, експертиза, агресивна поведінка, обмежена осудність, хворий, епілепсія.

Н.В. Завязкіна. Агрессивное поведение как один из критериев ограниченной вменяемости больных эпилепсией. Исследована связь общественно-опасных деяний с агрессивным поведением больных эпилепсией, что обусловлено его своеобразием, отличием от

общепринятых норм, а также преобладанием правонарушений против личности. В работе представлен анализ обоснования мер вменяемости с точки зрения как психопатологических, так и мотивационных, личностных, когнитивных сторон субъекта, социальных факторов, которые влияют на его общественно опасные действия. Подчёркнута роль психологической диагностики при проведении экспертизы, которая помогает выявить глубину расстройств, особенности эмоционального реагирования и агрессивные проявления при различных нозологиях, благодаря использованию специальных диагностических шкал и опросников, что обуславливает глубокому дифференциальную диагностику психопатологических состояний с похожей клинической симптоматикой и обнаруживает стержневые структуры личности, играющих ключевую роль в ее психической дезадаптации. Доказано, что агрессивные формы поведения у больных эпилепсией связаны с изменениями личности и когнитивной деятельности, что в отдельных случаях делает возможным применение к ним категории «ограниченной вменяемости». Именно введение в Уголовный кодекс новой правовой нормы, соответствующей понятию ограниченной вменяемости, предусматривает защиту прав лиц, психическое расстройство которых ограничивается пограничными формами патологии и не исключает вменяемости, однако определенным образом влияет на их противоправное поведение; тогда, когда во время совершения преступления, ввиду имеющегося у него психического расстройства, больной не был способен в полной мере осознавать свои действия (бездействие) и (или) руководить ими.

Ключевые слова: психологическая диагностика, экспертиза, агрессивное поведение, ограниченная вменяемость, больной, эпилепсия.

Постановка проблеми. Агресивна поведінка, її висока розповсюдженість серед психічно хворих, тісний зв'язок із суспільно-небезпечним діянням обумовлюють зростання інтересу до даної проблеми [1,2]. Аналіз криміногенних психопатологічних факторів припускає, по-перше, визначення таких механізмів суспільно-небезпечного діяння, в яких вирішального значення набувають «стабільні» індивідуально-психологічні особливості, обумовлені психічними розладами, по-друге, встановлення такого впливу психічних аномалій, яке обмежує здатність обвинуваченого до вільного вибору дії в кримінальній ситуації. Найбільш проблемним постає питання, чи можуть психічні розлади істотно впливати на когнітивний і вольовий компонент та однозначно призводити до порушення здатності розуміти і керувати своїми діями. Крім того, особливого значення набувають і фактори індивідуально-психологічних і емоційних особливостей особистості, які по-різному можуть впливати або не впливати на поведінку в юридично значущій ситуації.

Вихідні передумови. Взаємозв'язок агресії та психопатології не втрачає своєї актуальності, оскільки відмічається неухильне зростання кількості небезпечних дій проти життя та здоров'я особистості, які скоюються психічно хворими. Серед них доля неосудних, за даними деяких авторів, складає 10-11% [3]. Актуальність проблеми кримінальної відповідальності осіб з психічними розладами, що не виключає осудності, обумовлена, з одного боку, збільшенням серед тих, що скоїли злочин, осіб з психічними відхиленнями за рахунок загального падіння рівня психічного здоров'я населення [4,5], і, з іншого боку, відсутністю чіткого законодавчого вирішення питання про кримінально-правове значення психічних аномалій при індивідуалізації покарання, що потребує досконалого вивчення складових «психічного здоров'я» у різних галузях наук. Розуміння психічного здоров'я в психології тісно пов'язано із загальним уявленням про особистість і механізми її розвитку. Різні моделі звернені або до підструктур особистості, або до рівнів, що регулюють активність суб'єкта, сферам його буття [6, 7]. Психічні розлади і певні стани психіки, що впливають на інтелектуально-вольову сферу діяльності особистості, не завжди автоматично позбавляють її можливості у момент скоєння злочину усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними. Поза сумнівом, особам, що мають психічні розлади, властиве своєрідне орієнтування в зовнішній і внутрішній реальності. Але, незважаючи на те, що у внутрішньому світі тих, що страждають на психічні аномалії, певні події не співпадають із загальноприйнятими уявленнями, у них зберігаються, так звані, «контекстуальні рамки» відносно допустимої і неприпустимої поведінки в суспільстві. Тому, регламентуючи правила встановлення кримінальної відповідальності, в законодавстві передбачено, що осудна особа, яка в час скоєння злочину в силу психічного розладу не могла повною мірою усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності) або керувати ними, підлягає кримінальній відповідальності. Вказане нормативне положення в спеціальній юридичній літературі отримує назву «обмежена (зменшена) осудність» [4, 8, 9].

Найважливішим для вітчизняного законодавства є включення в Кримінальний кодекс (КК) нової правової норми, що відповідає поняттю обмеженої осудності (ст. 20 КК). Ця норма передбачає захист прав осіб, психічний розлад яких обмежується граничними формами патології і не виключає осудності, проте певним чином впливає на їх протиправну поведінку. Стаття

про кримінальну відповідальність осіб з психічними розладами зобов'язує суд встановити ступінь цього впливу і врахувати його при винесенні рішення (вироку). Отже, відповідно до норми, закріпленої статтею 20 КК України, підлягає кримінальній відповідальності особа, визнана судом обмежено осудною, тобто така, яка під час вчинення злочину, через наявний у неї психічний розлад, не була здатна повною мірою усвідомлювати свої дії (бездіяльність) та (або) керувати ними.

Подібно до неосудності, обмежена осудність проявляється в сукупності двох критеріїв, зокрема медичного і юридичного. Медичний критерій обмеженої осудності визначається в разі виявлення одного з наступних видів психічних розладів: хронічний психічний розлад; тимчасовий психічний розлад; недоумство; розлади особистості, інший хворобливий стан психіки тощо. Юридичний критерій обмеженої осудності, подібно до аналогічного критерію неосудності, диференціюється на інтелектуальний і вольовий. Саме даний критерій відбиває здатність особи стати суб'єктом кримінальної відповідальності [10]. При цьому інтелектуальна ознака передбачає, що особа в момент скоєння злочину не здатна повною мірою усвідомлювати фактичний характер і громадську небезпеку своїх дій (бездіяльності). Вольова ознака проявляється в тому, що особа не здатна повністю керувати своєю поведінкою. Для констатації юридичного критерію обмеженої осудності достатньо визначити один із вказаних елементів [5].

Небезпечні дії осіб з психічним розладом традиційно є сферою тісної взаємодії психіатричної служби і правоохоронної системи. За даними психіатрів серед осіб, що скоїли злочини будь-якого типу, 1 % неосудних, а серед вбивць – 5 % неосудних осіб. При цьому в мотивації злочинних діянь відзначається значення як продуктивно-психотичних (20 %), так і негативно-особистісних механізмів (80 %).

Одним із аспектів даної проблеми є взаємозв'язок небезпечних, агресивних форм поведінки у хворих на епілепсію та можливості пристосування до них міри обмеженої осудності. В Україні поширеність епілепсії становить 6-10 осіб на 1000 чоловік населення (в європейських країнах – 0,4 – 0,8 %, захворюваність 40-70 осіб на 10 тис. населення). При цьому частота агресивних форм поведінки в осіб, які страждають на епілепсію, за даними різних авторів, коливається в широкому діапазоні – від 4,8% до 50%.

Необхідність багатогранного вивчення агресивної поведінки у хворих на епілепсію обумовлена її своєрідністю, відмінністю

від загальноприйнятих норм, а також переважанням правопорушень проти особистості. Непоодинокі випадки, коли вона стає першим симптомом хвороби, який є значимим для ранньої діагностики психічних порушень та упередження загальнонебезпечних дій [11]. Визначення суспільної небезпечності хворих на епілепсію в кожному конкретному випадку обумовлюється повторністю та непередбаченістю початку станів порушеної свідомості, наявністю ауто- та гетероагресивних форм поведінки, динамікою та прогнозом захворювання з формуванням специфічних епілептичних змін психіки та тенденцій до прогресивності епілептичного процесу. Це призводить до можливості повторення суспільно небезпечних вчинків (В.П. Котов, М.М. Мальцева, І.А. Кудрявцев, 1999).

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних категорій при розробці експертних висновків щодо категорії обмеженої осудності при агресивних діях у хворих на епілепсію.

Основний матеріал і результати дослідження. При обґрунтуванні категорії обмеженої осудності психологічні критерії є одними з провідних, оскільки представляють аналіз інтелектуального компонента, особливостей когнітивних функцій підекспертного (що включає критичні здібності, можливість адекватно оцінювати обстановку, власну поведінку, а також передбачити очікувані результати і можливі наслідки) та усвідомлений контроль виконуваної діяльності, який супроводжується самоконтролем і зачіпає зміни мотиваційної сфери .

Регуляція, як оволодіння і свідоме управління власними психічними процесами і поведінкою, здійснюється на мимовільному та довільному рівні. Довільна регуляція пов'язана з постановкою та усвідомленням поставлених цілей, здійснюється через саморегуляцію, рівень якої відображає рівень самосвідомості особистості, її критичність, самоконтроль, а також соціальний компонент – урахування соціальних норм і критеріїв у діяльності та поведінці.

Для визначення суспільної небезпечності необхідно враховувати об'єктивні дані, які характеризують поведінку хворого до скоєння правопорушення, під час його скоєння та після нього. Немале значення при цьому має клініко-психопатологічний та психологічний аналіз суспільно-небезпечного аспекту.

Аналіз взаємодії психопатологічного стану та кримінальної ситуації дозволяє оцінити відповідність її складності потенційним ресурсам особистості, які набули змін внаслідок хворобливих розладів. При цьому оцінюються адекватність сприйняття

ситуації хворим, можливість вибору тих чи інших форм поведінки в цій ситуації, а також здатність прогнозувати результат поведінкової стратегії, яка була обрана.

Значення соціальних чинників в генезі агресивної поведінки хворих на епілепсію недостатньо досліджене, не дивлячись на те, що соціальний аспект епілепсії останніми роками розробляється дуже активно, вивчається якість життя хворих на епілепсію, проблеми стигматизації та самостигматизації.

У нашій роботі проаналізовано дані, отримані при обстеженні досліджуваних чоловічої статі, страждаючих епілепсією, які проходили судово-психіатричну та судово-психолого-психіатричну експертизу за період з 2006 по 2011 р.р.

Аналіз проводився за такими чинниками: 1. Здатність-нездатність усвідомлювати фактичний характер і суспільну небезпеку своїх дій та керувати ними. 2. Соціально-демографічні показники (вік, освіта, сімейний стан, втрата працездатності). 3. Клініко-динамічні характеристики (аналіз перебігу хвороби, наявність в підлітковому віці девіантних форм поведінки і психопатоподібних порушень). 4. Психологічні особливості (особливості особистості і когнітивної сфери обстежуваних, ціннісно-сислової сфери, мотиваційної сфери). 5. Кримінальна активність (співставлення переважання серед усіх деліктів правопорушень проти особи).

Аналіз соціально-демографічних показників встановив переважання серед всіх досліджуваних осіб молодого віку. Тривалість захворювання в середньому була від 9 до 15 років.

Більш половини досліджуваних мали середне-спеціальну освіту; 24,3% мали інвалідність II групи.

Аналіз перебігу епілептичної хвороби в досліджуваних дозволяє констатувати те, що в підлітковому віці у них відмічалися девіантні форми поведінки. Переважання психопатоподібних порушень було притаманно хворим і в більш зрілому віці. У них спостерігався егоцентризм, вони були мало здатними до співчуття, зокрема й до близьких. Хворі були дратівливими, примхливими, не завжди здатними адекватно реагувати та контролювати свої вчинки та дії. Ранній початок захворювання у хворих призводив до формування вже в пубертатному віці специфічних епілептичних змін особистості з переважанням агресивних форм поведінки. У подальшому перебіг захворювання характеризувався вираженою прогресивністю. Відсутність систематичного лікування, зловживання психоактивними речовинами сприяло погіршенню перебігу хвороби, виникненню частих дисфорій та

афективних спалахів з гетероагресивними реакціями та іноді з аутоагресією.

Аналізуючи особливості особистості досліджуваних за допомогою спеціальних психодіагностичних процедур, необхідно відмітити достовірне переважання у хворих жорстокості, владності, злопам'ятності, вразливості, злостивості, брутальності з афективною напруженістю, застрягаємістю та нестриманістю; водночас їм були притаманні настирливість, недовірливість і підозрілість, що відіграло ведучу роль в поведінці досліджуваних у їх повсякденному житті.

Недостатня диференційованість емоційної сфери хворих, дисфоричні стани, особливості особистості (мстивість, злостивість, злопам'ятність та ін.), ригідність розумових процесів, застійність афективних переживань; недостатня пластичність психіки визначалась у переважанні негнучких форм поведінки та призводила до спалаху люті, агресії, імпульсивності вчинків, які були неспіврозмірні з приводом, що викликав їх. У силу наявних у хворих особистісних особливостей, властивих епілепсії, вони не могли повною мірою осмислити кримінальну ситуацію, оцінити свою роль в ній, вибрати адекватну поведінку, конкретний спосіб вирішення проблем, пов'язаних із ситуацією. Структура та характер кримінальних дій у хворих на епілепсію в значній мірі визначалися пароксизмальними та непароксизмальними психічними розладами, особистісними особливостями, недоумством.

Роблячи аналіз взаємозв'язку між епілепсією та насильницькою поведінкою, було відмічено періодичні спалахи агресивності або насильства, які значно перевершували за своєю вираженістю психосоціальні стреси, які їх викликали, що підтверджується й даними О.І. Болдирева [12]. Особливого значення набували й прогностичні ознаки потенційної небезпеки хворих: висока поведінкова активність, психопатоподібні прояви, емоційно-вольовий та інтелектуальний дефект; морально-етичне зниження; егоцентрична життєва позиція; розлади потягів, розгальмованість; схильність до зловживання психоактивними речовинами.

Оцінюючи кримінальну активність досліджуваних, слід відзначити переважання правопорушень проти особистості. Схильність до злобно-тужливого настрою, внутрішня напруженість та підвищена чутливість до зовнішніх подразників роблять хворих на епілепсію постійно готовими до агресивних дій. Вони у багатьох випадках не в змозі контролювати та коригувати свої

емоційні реакції. При наявності когнітивних розладів кримінальний епізод був результатом недостатньо критичного осмислення ситуації. Когнітивні розлади хворих характеризувались поверхневістю та легковажністю суджень, деякою залежністю від зовнішніх оцінок, психічною загальмованістю, обумовленою уповільненістю та інертністю психічних процесів, деяким зниженням пам'яті, дратівливістю, нездатністю правильно сприймати, реагувати та контролювати свої дії під час скоєння суспільно-небезпечного діяння.

Також необхідно зазначити, що частина під досліджуваних під час скоєння правопорушення знаходилася в стані алкогольного сп'яніння, яке сприяло агресивним спонуканням і робило слабкою дію компенсаторних механізмів.

Отже, психолог має оцінити наявність або відсутність істотного впливу індивідуально-психологічних особливостей на поведінку суб'єкта в момент здійснення діяння, в якому той підозрюється, визначити структуру особистості під експертного й оцінити з її урахуванням міру здатності до довільної саморегуляції діяльності в конкретній ситуації. При виявленні клініцистами психічної патології та винесенні рішення про обмеження здатності під експертного усвідомлювати та регулювати дії в момент правопорушення цей висновок інтегрується з експертним висновком психолога про істотний вплив на цю ж діяльність індивідуально-психологічних особливостей, що підвищує доказовість висновку комісії експертів у цілому. Для експертної практики має значення аналіз того, як змінюються уявлення про юридично значиму задачу, мотив, цілі, та як прогнозуються наслідки виборів з альтернатив в осіб з розладами психічної діяльності; які психологічні критерії мають значення для такого аналізу; які психологічні категорії виходять на перший план при проведенні експертиз за участю психолога.

Висновки. Грамотна комплексна первинна психологічна та клінічна діагностика з урахуванням проведеного аналізу, врахування схильності даного контингента хворих до систематичного повторення деліктів дозволить запобігти здійсненню суспільно-небезпечних діянь хворими на епілепсію.

Оскільки обмежена осудність не є проміжною, або «усередненою» категорією між неосудністю та осудністю і відрізняється від них тим, що обмежена осудна особа під час вчинення протиправного діяння не повністю усвідомлює свої дії і керує ними, особливого значення набуває аналіз того, як психічний розлад обмежує її інтелектуальні та вольові можливості. Категорія об-

меженої осудності уможлиблює використання принципу справедливості щодо осіб з обмеженими суб'єктивними можливостями, якими дуже часто виступають хворі на епілепсію.

Список використаних джерел

1. Антонян Ю.М. Криминальная патопсихология / Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан. – М. : Наука, 1991. – 248 с.
2. Яхимович Л.А. Клинические аспекты внебольничной профилактики общественно опасных действий (ООД) психически больных / Л.А. Яхимович // Клиническая и судебная психиатрия в научном наследии профессора Т.П. Печерниковой : Сб. научн. работ / Под. ред. акад. РАМН Т.Б.Дмитриевой. – М. : ФГУ «ГНЦССП Ррздрава», 2009. – С.207–213.
3. Мохонько А.Р. О частоте и характере общественно опасных действий, совершаемых психически больными / А.Р. Мохонько, Л.А. Муганцева// Российский психиатрический журнал. – 2013. – №6. – С.12–17.
4. Медицинская и судебная психология. – 2-е изд. / [Т.Б. Дмитриева, Ф.С. Сафуанов, Е.И. Сулимовская и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – М. : Генезис, 2005. – 606с.
5. Мельник В.І. До проблеми обмеженої осудності / В.І. Мельник // Право України. – 1999. – №1. – С.102–105.
6. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2010. – 442 с.
7. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304с.
8. Кудрявцев И.А. Структурно-содержательные особенности нормативного сознания «ограниченно-вменяемых правонарушителей» / И.А. Кудрявцев, Ю.А. Борисов, Е.Н. Лапшина // Российский психиатрический журнал. – 2013. – № 5. – С. 30–35.
9. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе / Ф.С. Сафуанов. – М. : Смысл, 1998. – 189 с.
10. Первомайский В.Б. Современные подходы к решению проблемы ограниченной вменяемости / В.Б.Первомайский, И.И.Семенова // Архив психіатрії. – 2005. – №1. – С.47–50.
11. Мельник В.І. Перебіг епілепсії у хворих, які скоїли протиправні дії / В.І. Мельник // Галицький лікарський вісник. – 1999. – Т. 6, № 2. – С. 53–55.
12. Болдырев А.И. Психические особенности больных эпилепсией / А.И. Болдырев. – М. : Медицина, 2000. – 205 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antonjan Ju.M. Kriminal'naja patopsihologija / Ju.M. Antonjan, V.V. Gul'dan. – M. : Nauka, 1991. – 248 s.
2. Jahimovich L.A. Klinicheskie aspekty vnebol'nichnoj profilaktiki obshhestvenno opasnyh dejstvij (OOD) psihicheski bol'nyh / L.A. Jahimovich // Klinicheskaja i sudebnaja psihiatrija v nauchnom nasledii professora T.P. Pechernikovej : Sb. nauchn. rabot / Pod. red. akad. RAMN T.B.Dmitrievoj. – M. : FGU «GNCSSP Rrszdrava», 2009. – S.207–213.
3. Mohon'ko A.R. O chastote i haraktere obshhestvenno opasnyh dejstvij, sovershaemyh psihicheski bol'nymi / A.R. Mohon'ko, L.A. Muganceva // Rossijskij psihiatricheskij zhurnal. – 2013. – №6. – S.12–17.
4. Medicinskaja i sudebnaja psihologija. – 2-e izd. // [T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanov, E.I. Sulimovskaja i dr.]; pod red. T.B. Dmitrievoj, F.S. Safuanova. – M. : Genezis, 2005. – 606 s.
5. Mel'nik V.I. Do problemi obmezhenoi osudnosti / V.I. Mel'nik // Pravo Ukraïni. – 1999. – №1. – S.102–105
6. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti / A.G. Asmolov. – M. : Smysl, 2010. – 442s.
7. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – M. : Mysl', 1988. – 304s.
8. Kudrjavcev I.A. Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti normativnogo soznanija «ogranichenno-vmenjaemyh pravonarushitelej» / I.A. Kudrjavcev, Ju.A. Borisov, E.N. Lapshina // Rossijskij psihiatricheskij zhurnal. – 2013. – № 5. – S. 30–35.
9. Safuanov F.S. Sudebno-psihologicheskaja jekspertiza v ugovnom processe / F.S. Safuanov. – M. : Smysl, 1998. – 189 s.
10. Pervomajskij V.B. Sovremennye podhody k resheniju problemy ogranichennoj vmenjaemosti / V.B.Pervomajskij, I.I.Semenova // Arhiv psyhiatrii'. – 2005. – №1. – S.47–50.
11. Mel'nyk V.I. Perebig epilepsii' u hvoryh, jaki skoi'ly protypravni dii' / V.I. Mel'nyk // Galyc'kyj likars'kyj visnyk. – 1999. – T. 6., № 2. – S. 53–55.
12. Boldyrev A.I. Psihicheskie osobennosti bol'nyh jepilepsiej / A.I. Boldyrev. – M. : Medicina, 2000. – 205 s.

N.V. Zaviazkina. Aggressive behavior as one of the criteria of diminished responsibility of patients with Epilepsy. The article envisages a correlation between socially dangerous acts and aggressive behavior of the mentally ill patients (for example, patients with Epilepsy).

The necessity of a multifaceted study of aggressive behavior of patients with Epilepsy is connected with its originality, difference from the accepted norms, as well as the prevalence of offenses against the person. There are cases when it is the first symptom of the disease, which is important for the early diagnosis of mental disorders and the prevention of dangerous actions.

The paper presents an analysis of the basis for measures of sanity, in terms of psychopathological and motivation, personality-based, cognitive sides of the subject, the social factors that have the influence on socially dangerous acts. It is emphasized the significant role of psychological diagnosis during the examination, which helps to identify the depth of disorders, especially emotional response and aggressive manifestations in different nosologies, due to use of special diagnostic scales and questionnaires. One of results is a deep differential diagnosis of psychopathological states with similar clinical symptoms, and it demonstrates the structures of personality which play a key role in his/her psychological maladjustment.

It is proved that the aggressive behaviors of patients with Epilepsy are associated with personality changes and cognitive activity, which in some cases makes it possible to apply to him the category of «diminished responsibility». It is the introduction to the Criminal Code a new legal norm corresponding to the concept of diminished responsibility, provides for the protection of the rights of persons whose mental illness is limited to border forms of pathology and does not exclude sanity, but in some way affects their wrongful conduct; when at the time the crime was committed, in view of the existing mental disorder, the patient was not able to fully understand his actions and to guide them.

Key words: psychological diagnostics, aggressive behavior, diminished responsibility, patient, epilepsy.

Received February 08, 2015

Revised February 18, 2015

Accepted March 19, 2015

Емпіричне дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці

Zinchenko O.V. Empirical studies on psychological characteristics of adolescents' Internet communication / O.V. Zinchenko // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 251–265.

О.В. Зінченко. Емпіричне дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці. Сформульовано актуальні питання дослідження інтернет-спілкування підлітків. Вказано на відсутність єдиного методологічного підходу до вивчення явища віртуальної комунікації та запропоновано власний варіант опитувальника. Розроблено анкету для з'ясування психологічних особливостей інтернет-спілкування у підлітковому віці і розкрито принципи її побудови. Описано процедуру проведеного дослідження.

Акцентовано увагу на необхідності розмежування емпіричних досліджень явищ інтернет-спілкування та інтернет-залежності. Проаналізовано динаміку схильності до мережевої аддикції у підлітковому віці. Зібрано дані про суб'єктивну значущість віртуальної комунікації для підлітків. З'ясовано переважну тривалість, популярну тематику інтернет-спілкування досліджуваної вибірки. Зіставлено прояви комфортності спілкування в мережі та реальному житті. Виявлено специфіку проявів відвертості у віртуальній комунікації. Проаналізовано особливості ставлення підлітків до аватарок – зображень, що репрезентують особистість у мережі та можуть указувати на задоволеність чи незадоволеність власними якостями. З'ясовано генезу використання підлітками експресивних засобів інтернет-спілкування (смайли, аудіо- та відеофайли). Встановлено наявність елементів інтернет-жаргону в мовленні дітей. Проаналізовано інформацію про реальне коло спілкування користувачів соціальних мереж.

Зроблено висновки про розвиток оволодіння засобами інтернет-спілкування у підлітковому віці. Проаналізовано перспективи подальших наукових досліджень проблематики в напрямі вдосконалення розробленого діагностичного інструментарію та з'ясування основних мотивів користування Інтернетом.

Ключові слова: інтернет-середовище, інтернет-спілкування, підлітковий вік, інтернет-залежність, тривалість інтернет-спілкування, зміст інтернет-спілкування, експресивні засоби інтернет-спілкування, репрезентаційні зображення, віртуальна особистість.

А.В. Зинченко. Эмпирическое исследование психологических характеристик интернет-общения в подростковом возрасте. В статье отражены результаты эмпирического исследования психологических характеристик интернет-общения в подростковом возрасте. Сформулированы актуальные вопросы исследования интернет-общения подростков. Указано на отсутствие единого методологического подхода к изучению явления виртуальной коммуникации и предложено собственный вариант опросника. Представлена разработанная анкета, которая направлена на выявление психологических особенностей интернет-общения в подростковом возрасте, и раскрыты принципы ее создания. Описана процедура проведенного исследования.

Акцентируется внимание на необходимости разграничения эмпирических исследований явлений интернет-общения и интернет-зависимости. Проанализирована динамика склонности к сетевой аддикции в подростковом возрасте. Собраны данные о субъективной значимости виртуальной коммуникации для подростков. Выяснена превосходящая продолжительность, популярная тематика интернет-общения исследуемой выборки. Проведено сравнение комфортности общения в сети и реальной жизни. Выявлена специфика проявлений открытости в виртуальной коммуникации. Проанализированы особенности отношения подростков к аватаркам – изображениям, которые представляют личность в сети и могут указывать на удовлетворенность или неудовлетворенность собственными качествами. Выяснен генезис использования подростками экспрессивных средств интернет-общения (смайлы, аудио- и видеофайлы). Установлено наличие элементов интернет-жаргона в речи детей. Проанализирована информация о реальном круге общения пользователей социальных сетей.

Сделаны выводы о развитии овладения средствами интернет-общения в подростковом возрасте. Проанализированы перспективы дальнейших научных исследований проблематики в направлении совершенствования разработанного диагностического инструментария и выяснения основных мотивов пользования Интернетом.

Ключевые слова: интернет-среда, интернет-общение, подростковый возраст, интернет-зависимость, продолжительность интернет-общения, содержание интернет-общения, экспрессивные средства интернет-общения, репрезентационные изображения, виртуальная личность.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Явище інтернет-спілкування настільки глибоко увійшло в повсякденне життя, що вже важко уявити розпорядок дня сучасної людини без регулярного «занурення» у віртуальний соціум. Справді, маючи вільну хвилину, а часто й забуваючи

про важливі справи, користувачі Інтернету перебувають у соціальних мережах, що фактично стали основним інструментом віртуальної комунікації. Обмін повідомленнями, оновлення аудіо- та відеозаписів, зміни репрезентаційних зображень – усе це здійснюється з таким завзяттям, що мимоволі виникає думка: люди більше починають турбуватися про імідж, який складається в інтернет-взаємодії, ніж про реальні соціальні контакти. Водночас, віртуальна комунікація вже вийшла за межі міжособистісних стосунків й інтенсивно інтегрується в економічні, правові, управлінські відносини, змінюючи структуру соціальних зв'язків.

Високий суспільний інтерес до мережевого спілкування є однією з причин активних наукових досліджень явища, в яких провідна роль належить психології, тому що, лише вивчивши особливості трансформацій психічної сфери у процесі інтернет-комунікації, можна говорити про формування цілісної картини проблеми – саме людина є основою соціального процесу і наповнює його особистісним змістом. Аналізуючи результати таких досліджень, потрібно пам'ятати про їх «старіння», зумовлене постійними змінами свідомості користувачів мережі під впливом оновлених інтернет-ресурсів: дані, актуальні кілька років тому, – сьогодні вже можуть не відповідати дійсності. Незважаючи на це, існують типові закономірності явища, які необхідно виявити. На нашу думку, особливо актуальними дослідження інтернет-комунікації є стосовно підліткового віку, коли спілкування стає провідною діяльністю й особистість дуже чутливо реагує на зміни форми та структури комунікативного процесу, тому мобільне збирання достовірного емпіричного матеріалу може значно змінити наукові уявлення про віковий період. Крім того, знання характеристик певного психічного явища є основою для розроблення програм оптимізації його розвитку. Отже, експериментальне дослідження особливостей інтернет-спілкування підлітків доповнить теорію вікового розвитку в умовах інформаційного простору та сприятиме появі ефективних стратегій корекційного впливу на можливі негативні наслідки.

Теоретичний аналіз досліджень проблеми. Сучасні наукові погляди на феномен інтернет-спілкування базуються на ретельному аналізі, узагальненні та систематизації дослідного матеріалу. Основними векторами емпіричних досліджень є з'ясування особливостей впливу віртуальної комунікації на розвиток особистості (А. А. Засєкін, Ю. М. Кузнецова, М. М. Назар, С. Б. Цимбаленко, Р. Wallace та ін.), виокремлення специфічних

характеристик цього феномену (А. Є. Войскунський, А. Є. Жичкіна, Е. А. Ігнат'єва, Т. В. Карабин, Н. А. Лукіна, А. І. Лучинкіна, S. Turkle та ін.), використання мультимедійних засобів спілкування в освітньому процесі (Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон та ін.). Реалізація цих завдань, як правило, фокусувалася на юнацькому віці або ранній дорослості, а підлітковий період часто залишався поза межами інтересів дослідників інтернет-простору. Таку ситуацію можна охарактеризувати як своєрідний спадок тих часів, коли віртуальна комунікація була доступною переважно для людей більш старшого віку. Проте нині дослідження інтернет-активності підлітків починають активізуватися (Т. Г. Веретенко, А. В. Кузнєцова, М. А. Снітко, С. Б. Цимбаленко та ін.), але низка питань залишається нез'ясованою. Особливо гостро постає завдання розроблення валідного та надійного діагностичного інструментарію.

На основі аналізу джерел, що висвітлюють організацію та результати досліджень інтернет-спілкування, можна зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до вивчення проблеми. Досліджуване явище має багато аспектів, які не завжди можна чітко виміряти кількісно, тому надійних способів тестування не існує, натомість використовується комплекс методів, що варіюються в залежності від мети наукових розвідок: анкетування, структуровані та неструктуровані інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності. Іншим актуальним питанням є вікова генеза комунікативних процесів особистості, що перебуває в комунікативному просторі Інтернету. Також зазначимо, що нас цікавили особливості саме знаково-текстового типу комунікації, характерного для соціальних мереж.

Отже, **метою** статті є: 1) обґрунтування надійного способу отримання даних про віртуальне спілкування підлітків; 2) встановлення динаміки психологічних характеристик інтернет-спілкування особистості підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження особливостей віртуальної комунікації підлітків проводилося на базі загальноосвітніх шкіл м. Глухова. До складу експериментальної вибірки належало 150 осіб 7–9-х класів (50 дітей 13, 14, 15 років відповідно). Групи формувалися з урахуванням рівномірності статевого розподілу. Кількісний аналіз відбувався шляхом обчислення відсоткових розподілів отриманих результатів.

Ми розробили анкету змішаного типу, спрямовану на з'ясування особливостей інтернет-спілкування підлітків. Запитання формулювалися на основі спостережень, аналізу схожих

методик (наприклад, Е. А. Ігнат'євої, К. Янг, Н. А. Лукіної та ін.) та аналізу теоретичних джерел. Також теоретичною основою анкети була концепція віртуальних особистостей, що активно розробляється в сучасній психології інтернет-комунікації. Узагальнюючи теоретичні погляди різних учених, Є. Горний викремлює низку типових рис віртуальної особистості: 1) редукція особистості до її семіотичних маніфестацій; 2) можливість анонімної взаємодії; 3) набуття будь-якого набору властивостей; 4) можливість одночасного існування кількох віртуальних особистостей – їх множинність; 5) симуляція соціальної активності за допомогою комп'ютерних програм [2].

У дослідженні ми орієнтувалися на тезу про взаємозв'язок віртуальної ідентичності та реальних особистісних якостей. Так, О. Є. Войскунський зазначає: «Ідентичність особистості, що пов'язана з її стосунками з іншими людьми, проявляється в мережі через зовнішню самопрезентацію і одночасно належить до складу внутрішніх уявлень людини» [1, с. 101].

Опитувальник складається з 11-ти запитань, що, на нашу думку, дозволяє уникнути втоми та автоматичного його заповнення.

Анкета з'ясування особливостей інтернет-спілкування

Прізвище, ім'я Стать Вік

Інструкція: Дай відповіді на запитання, які допоможуть визначити твоє ставлення до інтернет-спілкування. Не поспішай, уважно подумай над кожним запитанням і обери варіант відповіді, яка тобі найбільше підходить. Якщо такий варіант відсутній – напиши власну відповідь. У питаннях 4 і 7 ти можеш обрати кілька варіантів відповідей.

1. Інтернет-спілкування посідає важливе місце у твоєму житті?

а) так; б) ні; в) не можу сказати.

2. Скільки годин на добу ти витрачаєш на спілкування в Інтернеті?

а) менше години; б) 1–3 годин; в) 3–5 годин; г) понад 5 годин; д) власна відповідь.

3. Де тобі більш комфортно спілкуватися та легше висловлювати власну думку?

а) в Інтернеті; б) в реальному житті.

4. Що, як правило, є основними темами для спілкування в Інтернеті?

а) особисті питання; б) навчальні справи; в) обговорення книжок, фільмів, телепередач тощо; г) власна відповідь.

5. Чи повністю ти відвертий в інтернет-спілкуванні?
а) так, повністю; б) іноді; в) завжди приховую інформацію.
6. Чи часто ти змінюєш аватарки на своїй сторінці у соціальній мережі?
а) кілька разів на тиждень; б) щотижня; в) щомісяця; г) раз на кілька місяців; д) власна відповідь.
7. Що ти найчастіше використовуєш у якості аватарки?
а) власні фотографії; б) зображення кіногероїв або персонажів книг; в) картини природи; г) власна відповідь.
8. Чи використовуєш ти фотографії, аудіо та відеоматеріали при обміні повідомленнями?
а) завжди; б) часто; в) іноколи; г) ніколи.
9. Як часто ти використовуєш смайли для висловлення власної думки в Інтернеті?
а) постійно; б) іноді; в) ніколи.
10. Чи використовуєш ти в реальному спілкуванні слова, які властиві для спілкування в мережі (наприклад, спс., нз., лол.)?
а) так; б) ні.
11. Скільки людей становить коло твого постійного спілкування в Інтернеті?

Наголосимо, що анкету було розроблено таким чином, щоб отримати інформацію про основні структурні компоненти інтернет-спілкування: зміст, тривалість, експресивні засоби, мотивацію, суб'єктивну значущість.

У деяких дослідженнях феномени інтернет-комунікації та інтернет-залежності розглядаються в комплексному зв'язку: тривалість спілкування інтерпретується як показник аддикції [3]. Ми ж дотримуємося думки щодо розмежування цих явищ. Однак відповіді на деякі запитання анкети (наприклад, про інтенсивність, важливість спілкування в мережі, частоту зміни аватарок) можуть бути інтерпретовані як ознаки інтернет-залежності. Тому, щоб встановити можливих адиктів, було вирішено застосувати методику А. Є. Жичкіної, психометричні характеристики якої є підтвердженими. У разі виявлення інтернет-залежних осіб, планувалося розглядати їх результати окремо, не залучаючи їх до загального оброблення даних.

Дані методики, з метою з'ясування потенційних методичних проблем при їх застосуванні, було апробовано на вибірках, що склалися з 10-ти осіб 13-ти, 14-ти та 15 років. Акцентуємо увагу на кількох основних моментах. Виникали труднощі з розумінням підлітками деяких питань, які далі формулювалися з урахуванням зауважень. Також діти цікавилися можливістю

обрання кількох варіантів при заповненні бланку – в результаті було внесено зміни до інструкції. Важливим аспектом використання цих методик в апробаційному дослідженні є той факт, що підлітки (особливо 13-ти і 14-ти років) майже не звертають уваги на письмовий інструктаж, а здебільшого зорієнтовані на словесне пояснення. Цю особливість було враховано в організації основного дослідження. З'ясовано оптимальний часовий інтервал проведення методик – це третя чи четверта перерва або ж початок навчального заняття. Найгірше діти були вмотивовані на роботу на початку дня та після уроків – фіксувалася втома, небажання працювати, автоматичне заповнення анкет. Проблеми обрання найбільш ефективних часових проміжків вирішувалися з адміністрацією школи. Також звернено увагу на те, що деякі діти погоджувалися працювати лише анонімно. Виявлені недоліки було враховано при реалізації завдань емпіричного дослідження.

Переходимо до опису результатів аналізу отриманих даних.

Узагальнені результати методики А. Є. Жичкіної репрезентовано в таблиці 1. Як бачимо, інтернет-адиктив тестування не виявило, тому далі можемо аналізувати особливості інтернет-спілкування безвідносно до явища залежності. Відсоток схильних до залежності осіб становить близько половини вибірки. Ретельний аналіз цих результатів не є основною метою нашого дослідження, проте можна припустити, що незначне переважаючість схильності до інтернет-залежності у 13 та 15 років може бути пов'язано з віковими особливостями: нормативною кризою та переходом до старшого шкільного віку. Також важливим для інтерпретації отриманих результатів є дослідження мотивації користування інтернет-ресурсами.

Для кращого розуміння аспектів інтернет-діяльності підлітків було вирішено окремо розглянути динаміку кожної тенденції, відображеної в методиці Жичкіної.

Таблиця 1

**Віковий розподіл результатів шкали інтернет-залежності
А. Є. Жичкіної**

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	не схильні	схильні	залежні
13 років	46	54	-
14 років	56	44	-
15 років	46	54	-

У трьох досліджуваних вікових інтервалах більше половини респондентів (62 %, 52 % і 60 % відповідно) при виникненні негативних переживань (суму, самотності) проводять час в мережі. Зазначимо, що констатується лише факт перебування в Інтернеті, а не його позитивна дія на емоційний стан. Це зауваження обумовлено, зокрема, результатами аналізу другого питання методик. Так абсолютна більшість опитаних підлітків (більше 90 %) не вважають, що Інтернет впливає на їх самопочуття.

13-річні та 14-річні діти переважно не думають (82 %), що мережа погано впливає на їх навчання та спілкування. Проте у 15 років відбувається кардинальне переосмислення ставлення до Інтернету – 80 % підлітків погоджується з його негативним впливом на свою діяльність.

Біля 60 % опитаних у всіх досліджуваних проміжках не вважають за потрібне приховувати тривалість перебування у мережі від своїх знайомих. У прагненні обмежити час перебування у мережі спостерігається така динаміка: 13 років – 62 % намагається лімітувати час в Інтернеті; 14 років – 46 % і 15 років – 54 %.

70 % опитаних не думають про мережу, коли в ній не перебувають, тобто домінування нав'язливих думок не зафіксовано. Близько половини опитаних переважно користується Інтернетом для пошуку інформації та спілкування (найменше у 13-річному віці – 38 %).

Аналіз результатів розробленої нами анкети здійснювався за окремими запитаннями, кожне з яких висвітлювало певний аспект віртуальної комунікації.

Перше запитання анкети спрямоване на з'ясування суб'єктивної позиції особистості щодо значущості інтернет-комунікації (табл. 2). Аналіз результатів свідчить про те, що більше половини респондентів 13 і 14 років не вважають віртуальне спілкування важливою частиною власного життя, разом з тим у 15 років ставлення кардинально змінюється. Така ситуація може вказувати на недостатню усвідомленість власних потреб, що більш об'єктивно починають аналізуватися наприкінці підліткового віку. Також результати можуть свідчити про те, що підлітків приваблює в соціальних мережах не спілкування, а інші аспекти (наприклад, перегляд фільмів, ігри тощо) [4].

Друге питання спрямоване на збір інформації про тривалість інтернет-комунікації підлітків (табл. 3). Пропоновані критерії було обрано з орієнтацією на дослідження А. А. Засекаїна [3].

З'ясовано, що близько половини опитаних спілкується в Інтернеті 1 – 3 години на добу (зазначимо, що мається на увазі саме процес здійснення комунікативного акту, а не перебування у соціальній мережі). Приблизно однаково розподілилися відсотки підлітків, що спілкуються менше години і 3 – 5 годин. Найменше виявлено дітей, що приділяють інтернет-комунікації понад 5 годин – така тривалість може вказувати на схильність до аддиктивної поведінки в мережі.

Таблиця 2

Значущість інтернет-спілкування для підлітків

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	інтернет-спілкування важливе	інтернет-спілкування неважливе	важко сказати
13 років	34	66	-
14 років	34	62	4
15 років	68	34	-

Таблиця 3

Часові витрати на спілкування підлітків у мережі

Вікова група	Розподіл результатів, %				
	Менше години на добу	1 – 3 години на добу	3 – 5 годин на добу	більше 5 годин	Залежно від кількості часу
13 років	16	56	20	8	-
14 років	18	50	18	12	2
15 років	10	56	24	10	-

Третє питання ілюструє привабливість віртуального середовища для комунікації (табл. 4). З'ясовано, що у вибірці переважають респонденти, яким більш комфортно спілкуватися у реальних умовах, причому їх кількість значно зростає у 14 – 15 років. Отримані дані вказують на важливість безпосередніх соціальних контактів для встановлення особистості й емоційного благополуччя підлітка. Цікаво, що у 15-річних спрямованість на реальну комунікацію поєднується з більш усвідомленим ставленням до інтернет-взаємодії (аналіз результатів першого запитання анкети).

Четверте запитання мало на меті з'ясувати особливості змісту інтернет-спілкування досліджуваного періоду (табл. 5). Результати свідчать, що найпопулярнішою темою віртуальної комунікації підлітків є особисті запитання. Друге місце посідає

обговорення навчальних проблем та власних інтересів. Зазначимо, що обчислення відсотків відбувалося з урахуванням комбінованих відповідей (підлітки обирали кілька варіантів одночасно).

Таблиця 4

Комфортність спілкування для підлітків

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	більш комфортно спілкуються в Інтернеті	більш комфортно спілкуються в реальному житті	немає різниці
13 років	34	58	8
14 років	20	72	8
15 років	18	72	10

Таблиця 5

Тематика інтернет-спілкування підлітків

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	особисті справи	навчальні справи	обговорення інтересів
13 років	56	46	14
14 років	74	20	26
15 років	76	14	16

П'яте запитання ілюструє рівень відвертості в мережеві взаємодії. Для підлітків характерне переважання епізодичної відвертості в інтернет-спілкуванні, тобто можна говорити, що віртуальне середовище не сприяє значному розкриттю особистості в міжособистісній взаємодії (табл. 6). Відзначимо, що для уточнення даних варто їх порівняти з інформацією про відвертість у реальних контактах.

Таблиця 6

Рівень відвертості підлітків в інтернет-спілкуванні

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	повністю відверті	іноді	завжди приховують інформацію
13 років	14	76	10
14 років	4	88	8

Шосте запитання анкети може характеризувати процеси формування віртуальної ідентичності особистості, оскільки постійні зміни аватарок (репрезентаційних зображень у чатах та

соціальних мережах) можуть свідчити про проблеми з прийняттям себе. Переважна кількість підлітків у кожному віковому інтервалі змінює аватарки раз на кілька місяців, близько чверті опитаних – раз на тиждень, близько 10 % – щотижня (табл. 7). Занадто висока частота зміни зображень (майже щодня) зафіксована лише у двох 13-річних дітей. Також 6 осіб запропонували власні відповіді: про зміну раз на кілька років та відсутність аватарки.

Таблиця 7**Частота зміни аватарки на сторінці у соціальній мережі**

Вікова група	Розподіл результатів, %					
	кілька разів на тиждень	кожен тиждень	кожен місяць	раз в кілька місяців	раз в кілька років	аватарка відсутня
13 років	4	8	24	62	2	
14 років	-	14	24	52	6	4
15 років	-	10	30	60		

Додаткову інформацію про стан особистості у процесі інтернет-комунікації надають відповіді на запитання про популярні зображення для аватарок (табл. 8). Бачимо, що власні фотографії є найбільш типовим інструментом для репрезентації підлітків у мережі (особливо у 14 – 15 років), на другому місці – зображення популярних героїв книг та фільмів. Найменше у якості аватарок використовують картини природи (пейзажі, зображення тварин тощо). З власними варіантами відповідей дітей можна ознайомитися у наведеній нижче таблиці.

Таблиця 8**Популярні зображення для «аватарок» у підлітків**

Вікова група	Розподіл результатів, %					
	власні фотографії	зображення кіногероїв або персонажів книг	картини природи	персонажі онлайн-ігор	патріотична символіка	смішні картинки
13 років	62	12	8	10	2	2
14 років	80	14	2	2	-	-
15 років	84	12	4	-	-	-

Аналіз восьмого запитання дозволяє отримати уявлення про місце пісень, мелодій, відеороликів, мультиплікації, фото-

графій для висловлення думки в інтернет-комунікації (табл. 9). Така особливість, з одного боку, розширює можливості віртуального спілкування та допомагає компенсувати недостатність емоційної складової процесу, а з другого – може збіднювати словниковий запас особистості. Бачимо, що з віком частота використання мультимедійних файлів збільшується, що може вказувати на розширення арсеналу засобів для передавання власних переживань.

Таблиця 9

Частота використання аудіо- та відеофайлів підлітками в інтернет-спілкуванні

Вікова група	Розподіл результатів, %			
	завжди	часто	іноколи	ніколи
13 років	2	28	60	10
14 років	8	22	56	14
15 років	2	50	48	-

Дев'яте запитання покликане з'ясувати популярність використання «смайлів» – комбінацій знаків, що характеризують певну емоцію (табл. 10). Варто зазначити, що виявлено лише кілька осіб у кожному віковому періоді, які взагалі не використовують ці знаки у віртуальному спілкуванні, причому частота їх використання в процесі інтернет-комунікації зростає з віком. Так, у 15 років частина дітей, що постійно використовують смайли, становить більше половини опитаних.

Таблиця 10

Частота використання «смайлів» в інтернет-спілкуванні

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	постійно	іноді	ніколи
13 років	38	54	8
14 років	30	60	10
15 років	58	40	2

Інтернет-середовище є джерелом специфічної лексики (наприклад, спс – спасибі, хз – хтозна, лол – сміх тощо). Її входування в повсякденне життя ілюструє десяте запитання анкети (табл. 11). У цьому запитанні констатується сам факт появи таких слів у мовленні, а не частота їх уживання. Результати розподілилися приблизно порівну у всіх трьох вікових групах, тільки у 14-річних фіксується більш істотне переважання осіб, що не використовують інтернет-жаргон у реальних ситуаціях.

Таблиця 11

Використання типових для «інтернет-слів» у реальному житті

Вікова група	Розподіл результатів, %	
	використовують	не використовують
13 років	54	46
14 років	36	64
15 років	44	56

Останнє запитання анкети орієнтоване на з'ясування широти віртуального спілкування підлітків. Наголосимо, що опитант повинен був указати неформальну кількість контактів у соціальній мережі (так званих друзів), а кількість осіб, з якими безпосередньо здійснюється обмін повідомленнями. З'ясовано, що з віком поступово зменшується реальне коло інтернет-комунікації підлітків. Так, якщо у 13–14 років воно становить у середньому 20–30 осіб, то у 15 років – 5–15 осіб, що може свідчити про зростання вибіркості комунікативного процесу та більшу його осмисленість.

Висновки. Отримані результати вказують на значну міфологізацію буденних уявлень щодо користування Інтернетом у дитинстві. У більшості людей (у тому числі й самих підлітків) існує думка про тотальну залежність від віртуального світу, тоді як тривале перебування у мережі ще не є достатньою підставою для діагностики цього явища, що підтверджує аналіз результатів.

З'ясовано, що значна частина підлітків 13–14 років не вважає інтернет-спілкування важливим компонентом свого життя, а 15-річні надають цьому процесу більшого значення, що, можливо, пов'язано зі зростанням свідомого ставлення до власних потреб. У підлітків переважає помірна тривалість спілкування, хоча фіксуються показники, які можуть вказувати на елементи інтернет-аддикції. Комунікативні ресурси є інструментом для обговорення особистих питань, при цьому рівень відвертості є помірним. Відправною точкою репрезентації підлітками себе у процесі мережевого спілкування є власна зовнішність, про що свідчить аналіз змісту аватарок опитантів. Також можна говорити, що з віком розширюється арсенал експресивних засобів інтернет-спілкування: у 15 років зростає частота використання аудіо-, відеозаписів та смайлів у соціальних мережах.

У цілому, аналіз результатів свідчить про те, що підлітки надають перевагу реальним соціальним контактам, а не віртуальним. Тобто складається ситуація, коли те, що ми звикли називати інтернет-спілкуванням, точніше можна охарактери-

зувати як перебування у соціальній мережі, де основними сти- мулами є перегляд фільмів, прослуховування музики, ігрова активність, а комунікативні мотиви відходять на другий план. Подальші наукові дослідження поставленої проблематики плануються в контексті з'ясування мотивації користування Інтернетом у підлітковому віці. Також актуальним питанням є перевірка та вдосконалення розробленого діагностичного ін- струментарію.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. Социальная перцепция в социальных се- тях / А. Е. Войскунский // Вестник Московского универси- тета. Серия 14. Психология. – 2014 – № 3. – С. 90–104.
2. Горный Е. Онтология виртуальной личности / Е. Горный // Бытие и язык: сб. статей по материалам международной конференции. – Новосибирск: Новосибирский институт эконо- мики, психологии и права (Новосибирский классический институт). – Новосибирское книжное издательство, 2004. – С. 78–88.
3. Засєкін А. А. Віртуальне спілкування як чинник особистіс- них змін студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Засєкін; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
4. Зінченко О. В. Характеристика мотивів користування Інтер- нетом у підлітковому віці [Електронний ресурс] / О. В. Зін- ченко. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=16570&chapter=1>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vojskunjij A. E. Social'naja percepcija v social'nyh setjah / A. E. Vojskunjij // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. – 2014 – № 3. – S. 90–104.
2. Gornyj E. Ontologija virtual'noj lichnosti / E. Gornyj // Bytie i jazyk: Sb. statej po materialam mezhdunarodnoj konferencii. – Novosibirsk: Novosibirskij institut jekonomiki, psihologii i prava (Novosibirskij klassicheskij institut). – Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004. – S. 78–88.
3. Zasekin A. A. Virtual'ne spilkuvannja jak chinnik osobistisnih zmin students'koї molodi : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / A. A. Zasekin; Kiїv. un-t im. B. Grinchenka. – K., 2012. – 20 s.
4. Zinchenko O. V. Harakteristika motiviv koristuvannja Inter- netom u pidlitkovomu vici / O. V. Zinchenko. – Rezhim

dostupu : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=16570&chapter=1>

O.V. Zinchenko. Empirical studies on psychological characteristics of adolescents' Internet communication. The results of an empirical research of psychological characteristics of Internet communication in adolescence are described in the article. Also, the topical research questions of adolescents' Internet communication are formulated. The absence of a single methodological approach to the study of the phenomenon of virtual communication is pointed and the own version of the questionnaire is proposed. A worked out questionnaire aimed at clarifying the psychological characteristics is presented and principles of its construction are disclosed. Researching process is described.

Attention is focused on necessity of distinction between the empirical researches of phenomena of Internet communication and Internet addiction. The dynamic of susceptibility to network addiction in adolescence is analyzed. Data about subjective significance of virtual communication for teens is collected. Superior duration, the popular Internet communication topics of a studied sample were found. A comparison of comfort of communication in network and in real life was done.

The specific of manifestations of frankness in virtual communication is revealed. The features of the attitude of teenagers to avatars are analyzed. Avatars are images that represent individual in internet and may indicate satisfaction or dissatisfaction with teenagers' own qualities. Genesis of teenagers' using of expressive means of Internet communication (smiles, audio and video files) was found. The presence of elements of Internet jargon in the speech of children was found. The information about real social circle of users of social networks is obtained.

Conclusions about the development of acquirement of Internet communication means in adolescence were made. The prospects for further research issues in the context of improving the developed diagnostic tools and clarifying the main reasons of using the Internet are analyzed.

Key words: Internet-environment, Internet-communication, adolescence, Internet-addiction, duration of Internet-communication, content of Internet-communication, expressive means of Internet-communication, representational images, virtual individual.

Received February 04, 2015

Revised February 19, 2015

Accepted March 14, 2015

Психологічні особливості взаємодії в конфліктних ситуаціях подружжя із суттєвою різницею у віці

Zozul T.V. Psychological characteristics of interaction in conflict situations of couple with significant age difference / T.V. Zozul // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 266–275.

Т.В. Зозуль. Психологічні особливості взаємодії в конфліктних ситуаціях подружжя із суттєвою різницею у віці. У статті проаналізовано та обґрунтовано необхідність дослідження подружніх конфліктів у представників різновікових шлюбних союзів. Зокрема, визначення психологічних особливостей взаємодії у конфліктних ситуаціях подружжя із суттєвою різницею у віці. За результатами вивчення сутності подружнього конфлікту та узагальнення досвіду в даній проблематиці, автором означено, охарактеризовано та досліджено конфліктні сфери: відносини з родичами та друзями, виховання дітей, домагання автономії, порушення рольових очікувань, неузгодженість норм поведінки, прояви домінування одного партнера, ревнощі та фінанси; типи прояву конфліктної поведінки в різних сферах сімейного життя пар із суттєвою різницею у віці; вираженість конфліктних реакцій членів різновікової подружньої пари. Описано показники конфліктної взаємодії у подружньому житті подружжя із суттєвою різницею у віці, співвідношення вини за конфліктні ситуації та визнання себе ініціатором конфлікту. Представлено параметри приводу до сімейного конфлікту. Обґрунтовано статистичну значимість співвідношень пасивних та активних реакцій у подружньому конфлікті в асиметричних за віком шлюбних союзах. Виявлено, що серед досліджуваних обох груп переважає пасивне ставлення до конфліктів та заперечення власної вини у ньому, що негативно позначається на сімейних стосунках і зменшує шанси ефективного вирішення подружніх конфліктів. Зазначено, що при цьому серед чоловіків контрольної групи дещо менше виражена тенденція до пасивного ставлення до конфліктів, вони більше орієнтовані на їх активне вирішення. Встановлено психологічні особливості взаємодії в конфліктних ситуаціях подружніх пар із суттєвою різницею у віці.

Ключові слова: сім'я, різновіковий шлюб, взаємодія, спілкування, подружній конфлікт, конфліктна сфера, конфліктна реакція, конфліктна взаємодія.

Т.В. Зозуль. Психологические особенности взаимодействия в конфликтных ситуациях семейных пар с существенной разницей в возрасте. В статье проанализирована и обоснована необходимость исследования супружеских конфликтов у представителей разновозрастных брачных союзов. В частности, определены психологические особенности взаимодействия в конфликтных ситуациях супругов с существенной разницей в возрасте. По результатам изучения сущности супружеского конфликта и обобщения опыта в данной проблематике, автором отмечены, охарактеризованы и исследованы конфликтные сферы: отношения с родственниками и друзьями, воспитание детей, притязания автономии, нарушение ролевых ожиданий, несогласованность норм поведения, проявления доминирования одного партнера, ревность и финансы; типы проявления конфликтного поведения в различных сферах семейной жизни пар с существенной разницей в возрасте; выраженность конфликтных реакций членов разновозрастной супружеской пары. Описаны показатели конфликтного взаимодействия в супружеской жизни пар с существенной разницей в возрасте, соотношение вины за конфликтные ситуации и признание себя инициатором конфликта. Представлены параметры привода к семейному конфликту. Обоснована статистическая значимость соотношений пассивных и активных реакций в супружеском конфликте асимметричных по возрасту брачных союзов. Выявлено, что среди исследуемых обеих групп преобладает пассивное отношение к конфликтам и преобладает отрицание собственной вины в нём, что негативно сказывается на семейных отношениях и уменьшает шансы эффективного решения супружеских конфликтов. Отмечено, что при этом среди контрольной группы несколько меньше выражена тенденция к пассивному отношению к конфликтам, они больше ориентированы на их активное решение. Установлено психологические особенности взаимодействия в конфликтных ситуациях супружеских пар с существенной разницей в возрасте.

Ключевые слова: семья, разновозрастный брак, взаимодействие, общение, супружеский конфликт, конфликтная сфера, конфликтная реакция, конфликтное взаимодействие.

Постановка проблеми. В основі психологічних проблем сім'ї лежать обставини, які залежать як від особистісних характеристик подружжя, так і від їх загальної освіченості щодо визначеного питання, оволодіння теоретичними основами, які б могли стати підґрунтям для покращення їх сімейного життя. Психологу доводиться не лише діагностувати та корегувати подружжя, а й займатися просвітницькою діяльністю, з метою профілактики подальших ускладнень.

На сучасному етапі спостерігається певний дефіцит теоретичних робіт у галузі дослідження подружніх конфліктів, можна констатувати відсутність цілісного наукового дослідження з

узагальнення досвіду психологічної та психотерапевтичної роботи з представниками різновікових шлюбних союзів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній психології окремі аспекти вибору шлюбного партнера, як і специфіка дошлюбного періоду висвітлені в роботах М. Абалакиної, А. Волкової, Л. Гозмана, Л. Панкової, В. Сисенко, Ю.Сидорика, Б. Шапіро, В. Штільбанса. Вивченню еротичних стосунків подружжя в сім'ї в процесі модернізації економічних стосунків, трансформації інституту шлюбу і сім'ї, соціальної структури суспільства присвячені дослідження А. Антонова, М. Арутюнян, С. Голода, О. Здравомислової, Р. Зідера, А. Коллонтай, Т. Парсона, А. Харчева. Психотерапевтична та консультативна робота з подружніх стосунків розгорнуто представлена в наукових працях К. Седих.

Враховуючи зазначене, *метою статті* є визначення психологічних особливостей взаємодії в конфліктних ситуаціях подружжя із суттєвою різницею у віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей взаємодії в конфліктних ситуаціях подружніх пар із суттєвою різницею у віці нами була сформована вибірка, що складалася з 1 експериментальної групи та 2 контрольних. До експериментальної групи увійшли 30 сімейних пар (60 осіб), які характеризувалися суттєвою різницею у віці. У всіх досліджених парах чоловіки старші за своїх партнерок на 15-20 років. Частина пар – 15 (50%) – перебуває в цивільному шлюбі, частина – 15 (50%) – в офіційному шлюбі. Для контрольної групи нами було обрано 30 пацієток з невротичними розладами, які знаходяться на лікуванні у Полтавській обласній психіатричній лікарні імені Мальцева, та 30 сімейних пар одного віку.

Розглянемо вираженість конфліктної поведінки в різних сферах сімейного життя пар із суттєвою різницею у віці, яку досліджено за допомогою методики «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман). Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості реагування на конфлікти у різних сферах сімейного життя партнерів із суттєвою різницею у віці

Конфліктні сфери	Чоловіки			Жінки		
	Негат.	Пас.	Акт.	Негат.	Пас.	Акт.
Відносини з родичами та друзями	50%	50%	0%	50%	50%	0%
Виховання дітей	50%	50%	0%	0%	100%	0%

Домагання автономії	25%	75%	0%	25%	75%	0%
Порушення рольових очікувань	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Неузгодженість норм поведінки	25%	75%	0%	25%	75%	0%
Прояви домінування одного партнера	0%	100%	0%	50%	50%	0%
Ревнощі	0%	75%	25%	25%	50%	25%
Фінанси	0%	100%	0%	50%	50%	0%

Як свідчать дані, представлені в таблиці 1, серед досліджуваних подружніх пар із суттєвою різницею у віці переважають пасивні реакції на конфліктні ситуації сімейного життя. Негативне реагування у подружніх конфліктах виражене дещо меншою мірою. Натомість активне реагування на конфлікт фактично не властиве ні чоловікам, ні жінкам досліджуваної вибірки.

Розглянемо вираженість конфліктних реакцій членів подружжя у різних сімейних сферах. Однаковою мірою реагують члени сімей із суттєвою різницею у віці в ситуаціях конфліктів з родичами та друзями. 50% досліджуваних обох статей реагують на такі конфлікти негативно, вимагаючи вирішення проблеми, що супроводжується сварками та образами. Натомість, інші 50% досліджуваних чоловіків і жінок експериментальної групи пасивно реагують на конфлікти з оточуючими. Активне та позитивне реагування на конфлікт з людьми, які не входять до сімейної системи експериментальних пар, не зафіксоване.

Дещо по-іншому члени сімей реагують на конфлікти, які стосуються виховання дітей. 50% чоловіків негативно ставляться до проблем у вихованні дітей. Вони конфліктують, намагаються довести власну точку зору, що виражається у протистояннях. Натомість, інші 50% чоловіків пасивно реагують на виникнення таких конфліктів з приводу виховання дітей, не надаючи їм особливого значення.

При цьому, встановлено, що всі жінки з експериментальної групи пасивно реагують на конфлікти з приводу виховання дітей. Даний факт можна пояснювати по-різному. З одного боку, вони не прагнуть конфліктувати з чоловіками для збереження емоційного комфорту у стосунках всіх членів родини. З другого – така реакція може бути пояснена тим, що вони не конфліктують з чоловіками з приводу виховання, а просто дотримуються власної лінії поведінки у вихованні дітей, незважаючи на погляди чоловіка.

Однаково досліджувані різної статі реагують у конфліктах з приводу посягання на автономію. Такі реакції переважно пасивні у 75% досліджуваних усієї експериментальної групи, які не надають значення таким посяганням і не конфліктують з цього приводу. Виражені негативні реакції на конфлікти в цій сфері властиві 25% чоловіків і жінок експериментальної вибірки, які суттєво переймаються через власну автономію і намагаються навіть шляхом конфліктів і сварок її відстояти.

Схожим чином досліджувані реагують на порушення своїх рольових очікувань стосовно партнерів. Серед чоловіків негативна реакція на такі конфлікти виражена у 75%, які не надають їм достатнього значення. А 25% із них виражено конфліктно реагує у випадках, коли поведінка дружини не відповідає їх уявленням про роль сучасної жінки в сім'ї.

При цьому усі жінки експериментальної групи досліджуваної вибірки пасивно реагують на невідповідну їх очікуванням поведінку чоловіка. Це може пояснюватися або певною неконфліктною стратегією поведінки жінок, або тим, що вони не мають чітко сформульованих очікувань від своїх чоловіків.

Однаковою мірою переважно пасивно досліджувані обох статей реагують на недотримання норм сімейної поведінки партнером. Пасивна реакція у таких випадках властива 75% досліджуваних, які через це не конфліктують, а намагаються самостійно відновити норми поведінки у родині. Тільки 25% виражено негативно реагують на конфлікти через недотримання норм поведінки партнером, намагаючись відстояти узгоджену систему правил і дій за допомогою протистояння.

Суттєво відрізняються реакції на конфлікти, що виникають з приводу домінування одного з партнерів. Так, усі чоловіки пасивно реагують на конфлікти внаслідок домінування жінки у сімейних справах, їх цінності при цьому не зачіпаються. Натомість, 50% жінок досліджуваної вибірки виражено негативно реагують під час намагання чоловіків домінувати у вирішенні сімейних питань і прийнятті управління у свої руки. За допомогою конфлікту вони намагаються повернути владу до себе. При цьому, інша половина досліджуваних жінок із пар з суттєвою різницею у віці пасивно реагує на конфлікти на цій основі, дозволяючи чоловіку домінувати.

Єдиною конфліктною сферою, в якій зафіксовано виражені активні реакції досліджуваних, є конфлікти на основі ревнощів. Так, більшість чоловіків 75% пасивно реагує на прояви ревнощів з боку жінок, не надаючи їм значення. При цьому, 25% до-

сліджуваних активно реагує на конфлікти з приводу ревнощів і намагається їх вирішити, сприяючи позитивному перебігу стосунків всередині подружньої пари.

Половина досліджуваних жінок експериментальної групи пасивно ставиться до конфліктів з приводу ревнощів, не надаючи цьому значення. Однак, нами зафіксовано дві відмінні групи жінок експериментальної групи, які по-різному реагують на ревнощі. Так, 25% жінок виражено негативно реагують у ситуаціях конфліктів на основі ревнощів, схильні проявляти ознаки недовіри до партнера, з одного боку, та виражено негативно реагувати на прояви ревнощів до них з боку чоловіків, що відображає цінність подружнього життя та вірності для даної групи досліджуваних. Також, нами визначено групу досліджуваних жінок, до якої входить 25% досліджуваних, які активно та позитивно реагують на прояви ревнощів з боку чоловіків. Такі конфлікти вони намагаються швидко вирішити, максимально зберігши емоційне благополуччя у родині.

По-суті, обидві групи досліджуваних жінок, хоч і по-різному реагують на прояви ревнощів (одні – виражено негативно, інші – максимально активно та у позитивному руслі), але такі їх реакції відображають значимість подружнього життя для них.



Рис. 1. Співвідношення вини та провокування конфлікту серед пар із суттєвою різницею у віці

По-різному чоловіки та жінки досліджуваних пар із суттєвою різницею у віці реагують на конфлікти через фінансові проблеми.

Вагомим показником конфліктної взаємодії у подружньому житті є співвідношення вини за конфліктні ситуації та визнання себе ініціатором конфлікту, що істотно впливає на його перебіг. Розглянемо вираженість даних параметрів конфліктної взаємодії серед пар із суттєвою різницею у віці, що представлено на рис. 1.

Як видно з рис. 1, жінки та чоловіки експериментальної групи досліджуваної вибірки по-різному оцінюють свою поведінку в конфліктах сімейного життя. Так, 100% жінок вважають, що не мають вини у конфліктних ситуаціях та 76% заперечують власний вклад у виникненні цих ситуацій. Також, 25% жінок займають пасивну позицію у виникненні конфлікту, не надаючи своїй поведінці вагомості під час виникнення протистояння.

При цьому, 75% чоловіків також займають пасивну позицію відносно визнання своєї вини за конфлікт, а 25% переконані у тому, що самі його спровокували. Окрім цього, 50% чоловіків експериментальної групи не вбачають своєї ролі у виникненні конфліктів та 25% заперечують свій вклад у виникненні протистояння і 25% визнають власну активну роль у провокації конфліктів, активну роль у них.

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей, нами використаний критерій χ^2 -Пірсона, емпіричні значення якого дорівнюють: за показником вини у конфлікті χ^2 -емпіричне = 2,941, за показником провокування конфлікту χ^2 -емпіричне = 9,524, при χ^2 -критичному, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$. Тобто, відсоткова відмінність за показником провокування конфліктних ситуацій у сімейній взаємодії між чоловіками та жінками експериментальної групи є статистично значимою.

Отже, жінки активно заперечують свою вину у конфліктних ситуацій та вважають, що не провокують їх виникнення. А чоловіки дещо меншою мірою заперечують власну вину у виникненні конфліктів у сім'ї, іноді визнаючи свою роль у їх провокуванні.

Дещо відмінні тенденції, які стосуються ставлення до вини і провокування конфліктів, відмічені нами за результатами діагностики у контрольній групі, представлені у таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, вираженість конфліктної поведінки в одновікових парах дещо відрізняється від представників експериментальної групи. Так, чоловіки менше схильні до зайняття пасивної позиції у конфліктах, що властиве лише 30% досліджуваних даної статі контрольної групи (в експериментальній групі даний показник становить 75%). Тобто, вони більше орієнтовані

на прояві активної реакції, яка зафіксована у 40% досліджуваних даної статі, визнають свою вину в конфліктних ситуаціях і прагнуть їх ефективно вирішити. Негативну реакцію в конфлікті демонструють 30% чоловіків, які заперечують свою причетність до її виникнення та не проявляють зусиль для його вирішення.

Таблиця 2

Особливості вираження вини та провокування до конфлікту серед досліджуваних контрольної групи

	Чоловіки			Жінки		
	Негативна реакція	Пасивна реакція	Позитивна реакція	Негативна реакція	Пасивна реакція	Позитивна реакція
Вина у конфлікті	30%	30%	40%	20%	70%	10%
Провокування конфлікту	40%	50%	10%	50%	30%	20%

При цьому, прояви вини у конфліктах у сімейному житті жінок контрольної групи характеризуються схожістю із показниками експериментальної групи. Адже, у парах із суттєвою різницею у віці показник пасивного ставлення до конфліктів становив 100% серед досліджуваних даної статі, а в контрольній групі – 70%. Тобто, жінки переважно пасивно ставляться до конфліктів та вважають, що не мають вини у їх виникненні.

Схожа тенденція із результатами дослідження експериментальної групи зафіксована за параметром приводу до конфлікту серед чоловіків. Так, у контрольній групі 50% чоловіків демонструють пасивне ставлення до конфліктів, що відповідає відсотковому значенню в експериментальній групі. Вони не вбачають своєї ролі у виникненні конфліктів, при цьому 40% досліджуваних даної підгрупи її заперечують. Схожі з експериментальною групою і показники приводу до конфлікту серед жінок контрольної групи, де 50% займають виражену негативну позицію, не вбачаючи у своїй поведінці причин для протистояння. 30% із досліджуваних жінок займають пасивну позицію відносно визнання своєї вини у конфліктах, та лише 20% із них проявляють активну позитивну реакцію, визнаючи причини для виникнення конфлікту в своїй поведінці та намагаючись його вирішити.

Статистична значимість співвідношення пасивних та активних реакцій у конфліктах серед чоловіків і жінок контрольної групи перевірялась нами за критерієм χ^2 -Пірсона, емпіричні значення якого дорівнюють: за показником вини у конфлікті χ^2 -

емпіричне = 10,231, за показником провокування конфлікту χ^2 -емпіричне = 3,056, при χ^2 -критичному, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$. Тобто, чоловікам контрольної групи більше властиве позитивне налаштування до вирішення конфлікту, ніж жінкам. При цьому, статистична значимість за показником приводу до конфлікту серед досліджуваних контрольної групи не зафіксована.

Отже, серед досліджуваних обох груп переважає пасивне ставлення до конфліктів та переважання заперечення власної вини в ньому, що негативно позначається на сімейних стосунках та зменшує шанси ефективного вирішення подружніх конфліктів. При цьому, серед чоловіків контрольної групи дещо менше виражена тенденція до пасивного ставлення до конфліктів, вони більше орієнтовані на їх активне вирішення.

Висновки. Отже, психологічні особливості взаємодії в конфліктних ситуаціях подружніх пар із суттєвою різницею у віці наступні: в досліджуваних переважають пасивні реакції на конфліктні ситуації сімейного життя, негативне реагування у подружніх конфліктах виражене дещо меншою мірою; натомість активне реагування на конфлікт фактично не властиве як чоловікам, так і жінкам досліджуваної вибірки. Найгострішою конфліктною сферою, в якій зафіксовано виражені активні реакції досліджуваних, є конфлікти на основі ревнощів. Жінки з різновікових шлюбних союзів активно заперечують свою вину у виникненні конфліктних ситуацій та вважають, що не провокують їх виникнення. Чоловіки ж меншою мірою заперечують власну вину у виникненні конфліктів у сім'ї, іноді визнаючи свою роль у їх провокуванні.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. У подальшій роботі важливо аналізувати та впроваджувати психологічні умови формування психологічної компетентності подружжя при поводженні у конфліктних ситуаціях. При цьому наукові висновки завжди мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами сімейної пари.

Список використаних джерел

1. Головна І.В. Изменение традиционных внутрисемейных ролей: новые модели поведения и конфликты / И.В.Головна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С. 12 – 16.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003 – 544 с.

3. Седих К.В. Психологія сім'ї : навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Golovneva I.V. Izmenenie tradicionnyh vnutrisemejnyh rolej: novye modeli povedenija i konflikty / I.V.Golovneva // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2006. – №4. – S. 12 – 16.
2. Il'in E.P. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003 – 544 s.
3. Sedyh K.V. Psihologija sim'i' : navchal'nyj posibnyk / K.V. Sedyh. – Poltava, 2013. – 197 s.

T.V. Zozul. Psychological characteristics of interaction in conflict situations of couple with significant age difference. The necessity of the marital conflict research in the married couples with big age difference representatives are analyzed and substantiated in the article. In particular, the psychological features of interaction in conflict situations of a couple with significant age difference are defined. The author outlined and explored the conflicting spheres of family life such as: the relationships with relatives and friends, the parenting, the harassment of autonomy, the breach of role expectations, and the lack of coordination standards of behavior, displays of dominance of one partner, jealousies and finance. Types of conflict behavior display in different areas of family life couples with substantial age difference are described. The intensity of conflict reactions of members of the couple is studied. The indicators of conflict interaction in married life of couples with substantial age difference, the ratio of blame for a conflict and the recognition of himself as an initiator of conflict are described. Parameters to the family conflict are presented. Statistical significance of correlations of passive and active responses in the marital conflict of married couples with big age difference is substantiated. It is found that among those under investigation of both groups the predominant is the passive attitude to conflicts and the prevalence of denial of personal fault. It negatively affects the family relationships and reduces the chances of effective resolving of marital conflicts. The tendency to passive attitude to conflicts is noted to be slightly less pronounced among men in the control group, they are more focused on their active solution. The psychological features of interaction in conflict situations of couples with substantial age difference are established.

Key words: family, multi-age marriage, interaction, communication, marital conflict, conflict area, conflict response, conflict interaction.

Received February 04, 2015

Revised February 19, 2015

Accepted March 17, 2015

Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка

Ivanova Y.O. Subjective feeling of emotional closeness as a predictor of forming of adolescent's emotional intelligence / Y.O. Ivanova // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 276–285.

Є.О. Іванова. Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка. У поданій статті представлено результати дисертаційного дослідження емоційного інтелекту (ЕІ) підлітка і особливостей його стосунків з батьками. Розглянуто також теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми: які батьківські установки сприяють, а які стають на заваді розвитку його ЕІ. Дані емпіричного дослідження підтверджують, що відображення сімейної ситуації виступає одним з факторів, що впливають на формування ЕІ в підлітковому віці. Проаналізовано психологічні особливості сімейних стосунків підлітків з різним рівнем ЕІ, а також особливості комунікації в сімейній системі підлітка. Виявлено, що для підлітків з нормальним і високим рівнем ЕІ суб'єктивне сімейне благополуччя полягає в прийнятті, співпраці, згоді й емоційній близькості з батьками. Проаналізовано значення батьківського контролю для формування ЕІ. Наведено результати дослідження розвитку ЕІ підлітків з чинниками, які відображають їх суб'єктивне сприйняття внутрішньосімейних стосунків. Підтверджено, що особливості сімейної комунікації впливають на рівень ЕІ підлітків. Досліджено зв'язок розвитку ЕІ з суб'єктивним відображенням емоційної близькості та такими сімейними параметрами як наявність бар'єрів комунікації, конфліктність між членами сім'ї, агресія і сімейна тривога. Підтверджено, що є диференціація розвитку ЕІ в підлітковому віці: 42% мають високий рівень ЕІ; 26% – середній, 32% – низький. При цьому продемонстрований рівень ЕІ підлітка тісно пов'язаний з диференціацією «Я». Помічено тенденцію, що завищений рівень самооцінки підлітка пов'язаний з низьким рівнем ЕІ. Виділено три групи підлітків в залежності від рівня їх ЕІ та диференціації «Я». Доведено, що основу для розвитку ЕІ створюють прийняття, згода і співпраця. Виявлено, що батьківський контроль є необхідною умовою, але не визначальною для розвитку ЕІ підлітка.

Ключові слова: емоційний інтелект, підлітковий вік, емоційна близькість, диференціація «Я», батьківський контроль.

Е.О. Иванова Субъективное ощущение эмоциональной близости как предиктор формирования эмоционального интеллекта подростка. В данной статье представлены результаты диссертационного исследования эмоционального интеллекта (ЭИ) подростка и особенностей его отношений с родителями. Рассмотрено также теоретическая база исследуемой проблемы, какие родительские установки помогают, а какие мешают развитию его ЭИ. Данные эмпирического исследования подтверждают, что отражение семейной ситуации выступает одним из факторов, которые влияют на формирование ЭИ в подростковом возрасте. Проанализированы психологические особенности семейных отношений подростков с разным уровнем ЭИ, а также особенности коммуникации в семейной системе. Выявлено, что для подростков с нормальным и высоким уровнем ЭИ субъективное семейное благополучие заключается в принятии, сотрудничестве, согласии и эмоциональной близости с родителями. Проанализировано значение родительского контроля для формирования ЭИ. Представлены результаты исследования развития ЭИ подростков с факторами, которые отражают их субъективное восприятие внутрисемейных отношений. Подтверждено, что особенности семейной коммуникации влияют на уровень ЭИ подростков. Исследовано связь развития ЭИ с субъективным отражением эмоциональной близости и такими семейными параметрами как наличие барьеров коммуникации, конфликтность среди членов семьи, агрессия и семейная тревога. Подтверждено, что существует дифференциация развития ЭИ в подростковом возрасте: у 42% высокий уровень ЭИ; 26% – средний, 32% – низкий. При этом продемонстрированный уровень ЭИ подростка тесно связан с дифференциацией «Я». Замечена тенденция, что завышенный уровень самооценки подростка тесно связан с низким уровнем ЭИ. Выделено три группы подростков в зависимости от уровня их ЭИ и дифференциации «Я». Доказано, что основой для развития ЭИ создают принятие, согласие и сотрудничество с родителями. Выявлено, что родительский контроль необходимо, но не определяющие условие для развития ЭИ подростка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, эмоциональная близость, дифференциация «Я», родительский контроль.

Постановка проблеми. Проблема розвитку ЕІ цікавить нас в зв'язку з адаптацією підлітків в суспільстві і попередженні анти-соціальної та руйнівної поведінки, спрямованої на себе чи інших. ЕІ визначається як здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для вирішення проблем і регуляції поведінки. Розвиток емоційного інтелекту відбувається в процесі розвитку особистості. Сім'я виступає першим еталоном емоційного досвіду, її умови, які склалися в сім'ї, формують навички емоційної успішності дитини в соціумі. Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розви-

ток дитини, зокрема ЕІ. Ці зміни стосуються фізіології організму, з'являється можливість рефлексувати свої емоції і диференціювати емоційні стани, що створює передумови для розвитку ЕІ, яких не було на попередніх вікових стадіях [2; 4; 6].

Однак те, що розвиток пізнавальних здібностей підлітка дозволяє розвинути відповідні навички ЕІ, ще не означає розвиток цієї здібності. На процес розвитку ЕІ впливають інші чинники, які, в першу чергу, пов'язані з оточенням підлітка. На першому етапі нашого дослідження ми визначили норми розвитку компонентів ЕІ в підлітковому віці. Подана стаття присвячена аналізу умов сімейного стилю виховання, процесам комунікації і взаємодії між підлітком і батьками. Ми визначили групу характеристик, які заважають нормальному розвитку ЕІ в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень. Групою дослідників (Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A.) помічено, що програмне емоційне навчання позитивно впливає на зниження антисоціальної поведінки в школах, де ці програми застосовувались. Також це вплинуло на зростання загальної шкільної успішності. У багатьох дослідженнях показано, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту сприяє успішності в різних сферах життя людини, таких як освіта, юриспруденція, медицина (M. Zeidner, G. Matthews, R.D. Roberts, 2004; M. Brackett, J. Mayer, R. Warner, 2004; Д. Гоулман, 2008) [3; 8; 9]. В дослідженнях D. Осампо, Р. Palos виділено дві форми батьківського контролю: поведінковий і психологічний. Підтверджено, що останній чинить більший вплив на наявні емоційні і поведінкові проблеми підлітка, спричиняючи такі поведінкові порушення як агресивна поведінка та вживання алкоголю і наркотичних речовин [10]. Д. Салас виділяє два типи адаптації: інфантильний і зрілий. Інфантильна адаптація характеризується тим, що людина в основному реагує на все емоційно як дитина, і емоції переважають над розумом. За наявності зрілого типу адаптації, навпаки, розум керує емоціями. Здатність до певного типу адаптації, в основному, залежить від оточення і умов, в яких відбувається розвиток особистості людини. Якщо в процесі зростання вона не набуває здатності до рефлексії, то поведінка людини в подальшому буде обмежена певними стереотипами.[1] Високий рівень ЕІ можливий тільки за наявності гнучкого реагування в різних життєвих ситуаціях і важливим є розуміння, які психологічні особливості сімейних стосунків підлітків дозволяють розвинути високий рівень рефлексії та інших компонентів ЕІ.

Постановка завдання. Метою поданої статті є підтвердити, що особливості емоційних стосунків в сімейній системі перед-

визначають формування ЕІ в підлітковому віці. Проаналізувати дані дослідження, які відображають суб'єктивне бачення підлітком сімейних стосунків і їх зв'язок з рівнем ЕІ досліджуваних. Ми припустили, що дослідження суб'єктивного бачення підлітка сімейних стосунків дозволить визначити основні фактори, що лежать в основі розвитку ЕІ підлітка. Ми припускаємо, що надання суб'єктивного значення тому, що відбувається в сімейній системі дозволяє реалізувати можливості сензитивного періоду і розвинути на високому рівні такі здібності як рефлексія, емпатія, розуміння складних емоцій, що формують базові навички ЕІ.

Основний матеріал. Будь-яка сімейна система обов'язково виконує ряд функцій. У контексті нашого дослідження нас найбільше цікавили виховна і комунікативна функції, оскільки саме вони відповідають за те, який приклад налагодження і побудови взаємодії бачить підліток в своїй родині. На нашу думку, для розвитку ЕІ найважливішу роль відіграють комунікативна і виховна функція сім'ї. Саме сімейна комунікація задовольняє потреби членів сім'ї у спілкуванні і взаємодії один з одним і соціумом. Виховна функція реалізується в трьох аспектах – первинна соціалізація дитини, постійний вплив батьків на дітей, а також систематичний вплив сімейної групи на кожного члена, що включає в себе батьківський контроль. Батьківський контроль, в свою чергу, можна розподілити на психологічний і поведінковий. Ми припустили, що батьківські установки можуть створювати сприятливі умови або, навпаки, заважати розвитку ЕІ підлітка. Батьківські установки – це система чи сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини. Наше припущення базується на дослідженні Д.Баумрінд, яка дослідила сукупність рис дитини, що пов'язані з чинником батьківського контролю. Вона підтвердила, що батьківський стиль впливає на те, яким чином дитина адаптується в життєвих ситуаціях. Цей стиль включає чотири параметри зміни батьківської поведінки, які відповідають за патерни дитячих рис. Це батьківський контроль, вимогливість, виховне спілкування і емоційна підтримка. Останній параметр полягає в тому, що батьки здатні висловлювати співчуття і любов, їх дії і емоційне ставлення спрямовані на сприяння фізичному і духовному зростанню дитини. Вона довела, що формування компетентних і ініціативних дітей базується на цих параметрах зміни батьківської поведінки. Відмінності в групах досліджуваних дітей спостерігалися за параметрами настрою, рівнем самоконтролю і поведінкою в нових ситуаціях. Комплекс рис компетентних дітей відповідає наявності в бать-

ківському відношенні до них всіх чотирьох вимірів. Компетентні діти є найбільш адаптивним [5; 7]. Оскільки рівень ЕІ безпосередньо впливає на адаптивність особистості в життєвих ситуаціях, ми, слідуючи за Д.Баумрінд, перевірили зв'язок рівня ЕІ з батьківським стилем виховання та позицією батьків по відношенню до підлітків. Спираючись на теоретичне підґрунтя, можна стверджувати, що такі сім'ї відрізняються за показниками батьківського контролю поведінки підлітка. У нашому дослідженні ми спиралися на те, що суб'єктивне відчуття емоційної близькості підлітка в стосунках з батьками впливає на формування його ЕІ.

Нами було проведено процедуру кластерного аналізу, щоб розподілити вибірку за рівнем ЕІ. Також, ми включили в цей аналіз показники, які стосуються сімейної комунікації, рівня агресії, конфліктності і тривоги в сім'ї. В результаті чого було виділено три кластери, які отримали назви «Високий ЕІ/Добре Диференційований підліток»; «Достатній ЕІ/Слабко Диференційований підліток»; «Низький ЕІ/Недиференційований підліток».

Кластер «Високий ЕІ/Добре Диференційований підліток» найбільший за кількістю досліджуваних – 42%. Середні значення усіх компонентів ЕІ в підлітків з цієї групи вищі, ніж в інших кластерах. Вони не відчувають неповноцінності в сім'ї і можуть сперечатися з батьками та виявляти свої почуття. Зі стилів сімейного виховання найчастіше в цьому кластері зустрічається стиль гіперпротекції. Підлітки з цього кластера демонструють те, що відбувається зазвичай під час проходження підліткової кризи. У цей період конфлікти з батьками, висловлювання протесту і непокори, відстоювання власної думки є нормальною поведінкою. Сім'я дає можливість підлітку захищати свої межі, відчути їх, при цьому не вдаючись до дезадаптивної поведінки. У цьому основна відмінність сімейних стосунків в підлітків з цього кластера, порівняно з іншими. Сім'я не відштовхує підлітка, не зважаючи на його поведінку і в нього залишається відчуття емоційного зв'язку з батьками. Це можна пояснити як надання підлітку дозволу бути собою без небезпеки втратити емоційний контакт з родиною.

В кластер «Достатній ЕІ/Слабко Диференційований підліток» увійшло 26% вибірки. У них наявний середній рівень ЕІ, тому що не всі його складові є добре розвиненими. При цьому, окремі компоненти ЕІ, такі як емпатія та співпереживання нещастю в них вищі, ніж в іншій частині вибірки. Помічено, що в цій групі досліджуваних ЕІ розвивається за якимось одним з компонентів, а всі інші розвинуті погано. У цих підлітків низький рівень самооцінки. В сім'ях таких підлітків високий рівень тривожності.

В кластер «Низький ЕІ/Недиференційований підліток» увійшло 32% вибірки. Цей кластер характеризується низьким рівнем ЕІ. Найнижчі показники в них за такими складовими ЕІ як невміння проявляти негативні емоції та співпереживати нещастю. Такі підлітки зчитують переживання інших, проте не можуть висловити свої емоції з цього приводу і надати емоційну підтримку. Також їм важко виразити свою негативну експресію, щоб повідомити іншим про свої переживання. У більшості випадків рівень самооцінки в цих підлітків завищений. У сім'ях таких підлітків високий рівень конфліктності. При цьому підліток бере участь в конфлікті в коаліції з кимось із батьків проти іншого члена родини. Відмічена наявність бар'єрів комунікації, але знову ж таки, між коаліцією підлітка з кимось із батьків і іншого члена родини. Можна припустити, що підлітки з цього кластера вступають у сімейні конфлікти не з власних мотивів, а через емоційне злиття з батьком або матір'ю. Тому він змушений прийняти чийсь бік у сварці. Отже, в цій групі підлітків спостерігається низький рівень Диференціації «Я». Можна стверджувати, що в сім'ях цих підлітків не створено умов для розвитку емпатії і немає достатньо безпечних умов, щоб проявити свої емоційні переживання. У цих сім'ях батьки надто тиснуть на дитину і намагаються контролювати її почуття і погляди, або втягують у власні конфлікти з іншим членом подружжя. Тому підлітки реагують на такі втручання емоційними проблемами. Ці втручання у внутрішній світ підлітка мають вигляд надмірної критики, шантажу і провокування почуття провини.

Також нами було проведено процедуру кластерного аналізу за набором показників сімейних стосунків. Наша вибірка розподілилася на два кластери, які ми назвали «Сімейне благополуччя» і «Сімейне неблагополуччя».

*Таблиця 1***Наповнення кластерів за значимими показниками**

Показники методик	Кластер «Сімейне благополуччя»	Кластер «Сімейне неблагополуччя»
Сімейне благополуччя	4,4	2,4
Тривожність	3,0	4,1
Нехтування/прийняття (мати)	19,8	16,2
Згода/незгода (мати)	16,7	12,8
Емоційна дистанція/близькість (батько)	18,4	12,7
Нехтування/прийняття (батько)	20,4	12,3

Співпраця (батько)	17,6	12,4
Авторитетність батьків (батько)	20,7	15,8

За даними, поданими в таблиці 1, проявилися суттєві відмінності, що характеризують дві різні групи сімейних умов, в яких зростають підлітки. Перший кластер характеризується вищим рівнем сімейного благополуччя й узгодженості з батьками. У цих сім'ях вищий рівень прийняття й узгодженості дитини з матір'ю. З батьком в підлітків вищі показники емоційної близькості, прийняття, співпраці та узгодженості.

У сім'ї підлітків другого кластера наявний вищий рівень сімейної тривоги, низький рівень прийняття й узгодженості з батьками. Рівень суворості і контролю в другому кластері трохи вищий, ніж у першому. Спостерігається низький рівень сімейного благополуччя.

В обох групах досліджуваних наявний достатній рівень батьківського контролю. Проте, тільки в першому кластері високі показники емоційного контакту з батьками і поваги до них. Тобто, це відображає стилі сімейного виховання, які вважаються більш сприятливими для розвитку особистості дитини, а саме – демократичний стиль. За опосередкованими характеристиками ми можемо віднести першу групу досліджуваних до цього стилю. Тому що наявні ознаки, які змістовно наповнюють цей батьківський стиль.

Інтерпретуючи отримані дані, можна стверджувати, що хоча наявність батьківського контролю діагностується в обох групах, саме наявність емоційного прийняття і близькості характеризують благополучні сім'ї. У підлітків, які потрапили в кластер «Сімейне благополуччя», вищі середні показники ЕІ. Отже, батьківський контроль є необхідною умовою для розвитку ЕІ підлітка, однак цього недостатньо для формування ЕІ високого рівня. В групі, де наявні високі показники емоційного прийняття батьками ЕІ підлітків, є високим. Тобто, формування ЕІ високого рівня можливо тільки за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними. Тривога – це додатковий чинник, що створює фон, який заважає відчутти, що насправді відчуваєш в теперішньому моменті. Високий рівень тривоги створює додатковий бар'єр у сприйнятті власних емоційних станів і станів оточуючих.

Хочемо окремо звернути увагу на важливість батьківської фігури: авторитет батька в кластері «Сімейне благополуччя» значно вищий, ніж в кластері «Сімейне неблагополуччя», але при цьому стосунки між ним і підлітком емоційно тепліші. Якщо проаналізувати стосунки підлітка з батьками, то стосунки з матір'ю

не вимагають високого ЕІ. Це можна пояснити тим, що з самого народження рівень розуміння між матір'ю і дитиною є вищим, ніж з батьком. Матір намагається зрозуміти найменші зміни настрою в дитини і емоційний контакт встановлюється з раннього дитинства. Батько, в свою чергу, вимагає від дитини певного пристосування, що потребує емоційної чутливості. Це передбачає розуміння його емоційних станів. Дане стосується і вітчима, який представляє для підлітка соціум. Отже, можна стверджувати, що батько є більш значимою фігурою для формування ЕІ підлітка.

Висновки. Отже, ми бачимо, що є диференціація розвитку ЕІ в підлітковому віці: 42% мають високий рівень ЕІ; 26% – середній, 32% – низький. При цьому продемонстрований рівень ЕІ підлітка тісно пов'язаний з диференціацією «Я». Помічено тенденцію, що завищений рівень самооцінки підлітка пов'язаний із низьким рівнем ЕІ. Виділено три групи підлітків залежно від рівня їх ЕІ та диференціації «Я». Варто зазначити, що групи підлітків відрізняються не тільки за рівнем ЕІ, а і за сімейними ознаками. Це означає, що знайдено характеристики родини, в якій зростає підліток, що пов'язані з формуванням складових ЕІ, зокрема: сімейне благополуччя; тривожність; згода/незгода, емоційна дистанція/близькість та співпраця з батьками, нехтування/прийняття підлітка, авторитетність батьків. Доведено, що батько є більш значимою фігурою для формування ЕІ підлітка, і для того, щоб було сформовано високий рівень ЕІ потрібна не тільки наявність батьківського авторитету, а й співпраця та емоційне прийняття дитини батьком. Підтверджено, що формування ЕІ високого рівня є можливим тільки за умови емоційного прийняття батьками, емоційної близькості і згоди з ними. Виявлено, що батьківський контроль є необхідною умовою для розвитку ЕІ підлітка, однак цього недостатньо для формування ЕІ високого рівня.

Список використаних джерел

1. Бейнс Дж. Гипсосознание. Русское издание (перевод с испанского) / Дж. Бейнс. – М. : Институт Герметической Науки Дарио Саласа, 2003. – 128 с.
2. Воробьева Л. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – М., 1987. – С. 6–36.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ Москва; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.

4. Кривцова С. В. Подросток на перекрестке эпох / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997. – 288 с.
5. Либин А. В. Системная психотерапия Д. Баумринда / А. В. Либин. – СПб. : Питер, 1999. – 215 с.
6. Реан А. А. Психология подростка : Полное руководство / А. А. Реан. – М., 2003. – 432 с.
7. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
8. Goleman P. (September, 2008). Social intelligence and the biology of leadership/ P. Goleman, R. Boyatzis // Harvard Business Review. – 86:9. – PP. 74–81.
9. Mayer A. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / A. Mayer, J.D. Salovey P., and D.R. Caruso // Intelligence. – 1999. – Vol. 2. – PP. 267–298.
10. Ocampo D.B. Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes / D.B. Ocampo, P.A. Palos // Revista colombiana de psicologia. – Vol. 20/ – № 1 enero-junio 2011, issn0121–5469 bogotácolombia. – PP. 27–41.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beyns Dzh. Gipsosoznanie. Russkoe izdanie (perevod s ispanskogo), – М. : «Institut Germeticheskoy Nauki Dario Salasa», 2003. – 128 st.
2. Vorobeva L. I. Psihologicheskaya roli mesto podrostkovogo vozrasta v ontogeneze / L. I. Vorobeva, V. A. Petrovskiy, D. I. Feldshteyn // Psihologiya sovremennogo podrostka. – М., 1987. – S. 6–36.
3. Goulman D. Emotsionalnyi yintellekt / D. Goulman, per. s angl. A. P. Isaevoy. – М. : AST Moskva; Vladimir : VKT, 2009. – 478 s.
4. Krivtsova S. V. Podrostok na perekrestke epoch / S. V. Krivtsova. – М. : Genezis, 1997. – 288 s.
5. Libin A. V. Sistemnaya psihoterapiya D. Baumrinda / A. V. Libin. – SPb. : Piter, 1999. – 215 s.
6. Rean A. A. Psihologiya podrostka : Polnoe rukovodstvo / A. A. Rean. – М., 2003. – 432 s.
7. Semya v psihologicheskoy konsultatsii: Opyit i problemy psihologicheskogo konsultirovaniya / Pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. – М. : Pedagogika, 1989. – 208 s.
8. Goleman P. (September, 2008). Social intelligence and the biology of leadership/ P. Goleman, R. Boyatzis // Harvard Business Review. – 86:9. – PP. 74–81.

9. Mayer A. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / A. Mayer, J.D. Salovey P., and D.R. Caruso // *Intelligence*. – 1999. – Vol. 2. – PP. 267–298.
10. Ocampo D.B. Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes / D.B. Ocampo, P.A. Palos // *Revista colombiana de psicología*. – Vol. 20/ – № 1 enero-junio 2011, issn0121–5469 bogotacolombia. – PP. 27–41.

Y.O. Ivanova. Subjective feeling of emotional closeness as a predictor of forming of adolescent's emotional intelligence. In this article the results of a scientific research of adolescent's emotional intelligence (EI) and features of his relationships with parents are presented. Also, the theoretical base of the investigated problem is considered as follows what paternal settings are supporting, and which prevent the developing of his EI. The data of the empirical research confirms that the reflection of the situation in family comes forward one of the factors that are influenced on forming of adolescent's EI. The psychological features of relations and communication in family system of the teenager with the different levels of EI are analyzed. It is revealed that for adolescents with normal and high level of EI family well-being consists in an acceptance, collaboration, consent and emotional closeness with parents. The meaning of parental control is analyzed for the formation of EI. The results of the research of development of adolescent's EI with factors that are reflecting their subjective perception of family relationships are presented. It is confirmed that the features of communication in family system are influenced on the level of adolescent's EI. The relationship between the development of EI with the subjective reflection of emotional closeness and such family parameters as a presence of barriers of communication, conflicts among family members, aggression and family anxiety is investigated. It is confirmed that there is the differentiation of the development of adolescent's EI: 42% have high level; 26% – middle level, 32% – low. At the same time the demonstrated level of adolescent's EI is closely related to the differentiation of «Me». There is a tendency that excessive self-esteem is closely to low level of EI. Our sample was divided on three groups depending on two criteria: the level of EI and differentiation of «Me». It is proved that the bases for the development of EI are created with the acceptance, collaboration, consent and cooperation with parents. It is revealed that parental control is a necessary but not significant condition to determine high level of adolescent's EI.

Key words: emotional intelligence, adolescence, emotional closeness, differentiation of «Me», parental control.

Received February 07, 2015

Revised February 18, 2015

Accepted March 21, 2015

Особистість і розлади особистості в сучасній практиці лікування

Koval I.A. Personality and personality disorders in a current practice of treatment / I.A. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 286–294.

І.А. Коваль. Особистість і розлади особистості в сучасній практиці лікування. Проаналізовано поширеність розладів особистості (РО), особливості цих розладів та їх вплив на соціальну і професійну адаптацію. У мешканців розвинених країн виявлено зростання дезадаптаційних тенденцій, що впливає на працездатність та якість життя.

При аналізі останніх досліджень і літературних джерел виявлено дані, що прояви РО є ранніми (початок, як правило, у підлітково-му віці). На основі стандартизованих, структурованих діагностичних інтерв'ю з'ясовано, що поширеність РО протягом життя в загальній популяції становить 10-13%. Розглянуто доцільність виділення двох осей для диференціації клінічних ознак. Згідно DSM-IV проаналізовано 3 класи розладів особистості: кластери А, В і С.

Обґрунтовано необхідність проведення ретельної диференційної діагностики з органічними ураженнями мозку, які іноді виступають як ранні ознаки захворювання або навіть як його основні прояви.

Досліджено, що при короткотривалій терапії ефективніші адаптивні підходи, що допомагають пацієнту боротися з кризами і продуктивніше вирішувати проблеми. До часто використовуваних методів лікування відносять кризове втручання, підтримуючу психотерапію.

Зроблено висновки, що політерапія несе в собі ризик комбінованої токсичності і викликає схильність до суїциду та залежність від медикаментів, особливо якщо коморбідним діагнозом є зловживання психоактивними речовинами. Розробка нових копінг-механізмів і кращих соціальних навичок є ефективним рішенням; навіть при активній фармакотерапії подібні цілі, зазвичай, досягаються безпосередньо психотерапією. Ресурсна терапія, надана фахівцями з цього напрямку, чинить більш ефективний вплив на стабілізацію і покращення стану пацієнта, ніж лише медикаментозна терапія.

Ключові слова: розлади особистості (РО), особистісний стиль, вісь 1 (клінічний синдром), вісь 2 (РО), кластери розладів особистості, ліку-

вальний підхід, адаптивний підхід, органічні ураження мозку, конституційні фактори.

И.А. Коваль. Личность и расстройства личности в современной практике лечения. Проанализированы распространённость расстройств личности (РЛ), особенности этих расстройств и их влияние на социальную и профессиональную адаптацию. Среди населения развитых стран обнаружено возрастание дезадаптационных тенденций, влияющих на работоспособность и качество жизни.

При анализе последних исследований и литературных источников обнаружено данные, что проявления РЛ являются ранними (начало, как правило, в подростковом возрасте). На основании диагностических интервью выявлено, что распространение РЛ на протяжении жизни в общей популяции составляет 10-13%.

Рассмотрена целесообразность выделения двух осей для дифференциации клинических признаков. Согласно DSM-IV проанализировано три класса расстройств личности: кластеры А, В, С.

Обоснована необходимость проводить тщательную дифференциальную диагностику с органическими расстройствами мозга.

Исследовано, что при краткосрочной терапии более эффективны адаптивные подходы, которые помогают пациенту бороться с кризисами и продуктивнее решать проблемы. К часто используемым методам лечения относят кризисное вмешательство, поддерживающую психотерапию.

Сделаны выводы, что политерапия несёт в себе риск комбинированной токсичности, вызывает склонность к суициду и зависимость от препаратов. Разработка новых копинг-механизмов и улучшенных социальных навыков является эффективным решением; даже при активной фармакотерапии подобные цели достигаются непосредственно психотерапией. Ресурсная терапия имеет более эффективное влияние на стабилизацию и улучшение состояния пациента, чем только медикаментозная терапия.

Ключевые слова: расстройство личности (РЛ), личностный стиль, ось 1 (клинический синдром), ось 2 (РЛ), кластеры расстройств личности, лечебный подход, адаптивный подход, органические расстройства мозга, конституциональные факторы.

Актуальність теми, що розглядається, обумовлена зростанням серед населення розвинених країн дезадаптаційних тенденцій, що впливають на працездатність та якість життя.

Особистісні розлади (ОР) характеризуються неадекватними адаптивними можливостями, що впливає на певні сфери діяльності (наприклад, соціальні взаємини або професійна придатність). У пацієнтів, що хворіють на розлади особистості, наявні хронічні проблеми з виконанням обов'язків і ролей, а також у боротьбі зі стресорами; крім того, вони відзначають труднощі,

пов'язані з розумінням причин власних проблем або зміною поведінкових патернів.

Аналіз останніх досліджень і літературних джерел виявляє дані, що ранні прояви РО, зазвичай, стають явними у підлітково-му віці або навіть у дитинстві. Ближче до періоду ранньої зрілості неадекватні риси призводять до виникнення значних проблем у соціальному та професійному функціонуванні або викликають у індивіда значний дистрес.

Порушення, пов'язані з РО (особливо з антисоціальними і межовими), досягають максимального прояву у віці 30-40 років, а потім їхня інтенсивність зменшується.

Аналіз результатів стандартизованих, структурованих діагностичних інтерв'ю вказує, що поширеність РО протягом життя в загальній популяції становить 10-13% [7, с.1312–1321]. Значна кількість пацієнтів відповідає критеріям більше, ніж одного розладу особистості.

Стає необхідним вдосконалення лікувального процесу для поліпшення адаптації пацієнтів з розладами, що впливають на якість життя.

Мета статті – виявити ефективні підходи в сучасній діагностиці та лікуванні РО.

РО може вперше проявитись в середині або наприкінці пубертатного періоду з появою випадків нанесення самоушкоджень, симптомів розладів травлення, депресії або суїцидальних спроб [9, с.351–398].

Друге і третє десятиліття життя можуть протікати з частими кризами і госпіталізаціями. Однак, у 40-річному віці риси межового розладу особистості, як правило, пом'якшуються, імпульсивні дії зменшуються, але резидуальні відчуття порожнечі і порушення ідентичності залишаються.

Кризи, що спостерігаються в середньому віці, можуть бути приводом до рецидиву деяких межових симптомів (наприклад, випадки самопошкодження [1, с.54–98]).

Для диференціації клінічних ознак виділяють вісь 1 і вісь 2.

Вісь 1: клінічні синдроми – первинні фокальні порушення, що торкаються лише одного психічного аспекту (наприклад, мислення як при психотичних розладах, або настроїв як при манії). Розлади за цією віссю можуть бути епізодичними, хронічними або прогресуючими, але загалом вони відображають чітке відхилення від преморбідного функціонування. Багато розладів за віссю 1 добре піддаються специфічним фармакотерапевтичним і психотерапевтичним впливам.

Вісь 2: відображає порушення в першочерговому функціонуванні; при цьому рівень функціонування індивіда нижчий за очікуваний при його інтелекті, освіті та ресурсах. Більш явні порушення самосприйняття і міжособистісних стосунків. Згідно з визначенням, РО включає ранній початок і торкається кількох сфер життєдіяльності [2, с.144–161].

Клінічні рекомендації до розладів за віссю 2 включають атипові прояви, множинні і взаємовиключні діагнози.

Згідно з DSM-IV існує 3 класи розладів особистості: кластери А, В і С.

Таблиця 1

Кластери розладів особистості (РО) за DSM-IV

Кластер А	Кластер В	Кластер С
<ul style="list-style-type: none"> – РО параноїдний; – РО шизоїдний; – РО шизотипічний. <p><u>Характеристики:</u> недовіра до оточення, невірна інтерпретація вчинків оточуючих, дивні або ідіосинкратичні переконання, тенденція до самоізоляції.</p> <p>Симптом патологічний, що підкріплюється даними про те, що це переконання або поведінка призводить до протиріч між пацієнтом і соціумом та створює перешкоди соціальному або професійному функціонуванню індивіда.</p> <p><u>Початковий прояв:</u> ворожість і конфліктність.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – РО антисоціальний; – РО межовий; – РО істероїдний; – РО нарцисичний. <p><u>Характеристики:</u> такі індивіди лабільні, непередбачувані, несхожі на інших і імпульсивні.</p> <p><u>Початкові прояви:</u> пов'язані з кризою і включають: важкі симптоми, зловживання психоактивними речовинами, конфліктність. Труднощі у встановленні і підтримці</p>	<ul style="list-style-type: none"> – РО унікаючий; – РО залежний; – РО обсесивно-компульсивний. <p><u>Характеристики:</u> пацієнти тривожні, часто налякані, мають установки перфекціонізму.</p> <p><u>Початкові прояви:</u> часто запускаються депресією або соматичними скаргами. Найбільш поширений розлад у цьому кластері: розлад залежності.</p>

	міжособистісних стосунків. В анамнезі: не дотримуються рекомендацій лікування, часто змінюють лікарів.	
--	---	--

(The Diagnostic and Statistical of Mental Disorders.4th ed. Copyright 1994 American Psychiatric Association).

У пацієнтів з розладами особистості часто виявляються порушення настрою, такі як депресія, гнів і тривога. Великі депресивні епізоди і спроби суїциду частіше спостерігаються у пацієнтів з РО, ніж в осіб без розладів.

Слід проводити ретельну диференційну діагностику з органічними ураженнями мозку; іноді вони є ранніми ознаками захворювання або навіть його основними проявами.

Структурні ушкодження мозку можуть бути результатом пухлин, травм або інфарктів і викликають значні, стійкі зміни особистості – особливо, якщо в процес включені скроневі доли. Несподіваний і/або пізній прояв особистісних змін не варто відносити на рахунок розладу особистості, доки не буде проведено повне діагностичне обстеження (наприклад, визначення преморбідного функціонування, збір неврологічного анамнезу, огляд по системах, фізикальне обстеження).

Таблиця 2

Органічні розлади мозку та їх психосоматичні прояви

Органічні розлади мозку	Особистісні зміни
Деменції (наприклад, при хворобі Альцгеймера)	Ранні: апатія, звуження інтересів, втрата почуття гумору, недостатня соціальна критика, імпульсивність, незрілість. Пізнні: роздратованість, опозиційність, спалахи агресії, підозріливість.
Ушкодження лобної доли	Апатія, депресія, розгальмованість, збудженість.
Епілепсія скроневої доли	Підвищення емоційного тону, ригідність, гіперморалізм, балакучість, дисоціативні симптоми, напади роздратованості.
Синдром набутого імунodefіциту (СНІД).	Ранні: соціальна ізоляція, апатія, ажитація. Пізнні: прогресуюча деменція, параноя, маніакальні симптоми.
Травма голови	Імпульсивність, агресія, афективна лабільність.

(The Diagnostic and Statistical of Mental Disorders 4th ed. Copyright 1994 American Psychiatric Association).

Згідно з визначенням, РО – хронічні та відносно стабільні; а отже, погано піддаються лікуванню. Накопичено значну кількість даних, що підтверджують взаємодію біологічних факторів та факторів середовища, які відіграють важливу роль у розвитку і розладах особистості.

Між шизофренією і розладами особистості кластера А, особливо шизотипічним розладом особистості, наявні взаємозв'язки. Сімейні дослідження теж підтверджують наявність спадкового компонента антисоціального РО. Кластери межового РО відзначають в сім'ях, хоча чітка генетична обумовленість відсутня. Частота за віссю 1 деяких розладів, наприклад депресії, вища в сім'ях, де її члени страждають на РО. Це підтверджує припущення, що в деяких випадках симптоми розладів особистості можуть бути спадковими субсиндромальними формами порушень за віссю 1.

Роль факторів навколишнього середовища більш помітна при розладах, що належать до кластера В. Дані фактори включають високу частоту сексуального і фізичного насилля в дитячому віці, а також дитячі стресори, зокрема: розлучення батьків чи їх втрата, неадекватне виконання батьківських обов'язків, часта зміна місця проживання, перебування в лікувальному закладі.

Хоча зв'язок між межовим станом особистості і насиллям, що було у дитинстві, встановлено найбільш чітко (в більшості досліджень поширеність становить 70-80%), при інших РО поширеність насилля над дітьми оцінюється приблизно в 50% популяції, порівняно з 20-40% у змішаній (психіатричній) популяції і 10-15% у загальній популяції.

При короткотривалій терапії ефективнішими є адаптивні підходи, що допомагають пацієнту боротися з кризами і вирішувати проблеми.

До часто використовуваних методів лікування відносять кризове втручання, підтримуючу психотерапію [6, с.1770–1776], маніпуляцію оточенням (наприклад, зміна життєвої ситуації), і лікування зловживання психоактивних речовин. Поведінкові способи терапії (такі, як тренінг впевненості в собі і систематична десенситизація [8, с.1657–1658] можуть бути корисні при унікаючому або обсессивно-компульсивному розладі особистості.

Ретельний розгляд коморбідних розладів за віссю 1 сприяє встановленню діагнозу з конкретними терапевтичними нюансами, включаючи лікарські засоби.

У деяких пацієнтів із розладами особистості покращення може з'явитись при довготривалій психотерапії, яка намага-

ється реструктурувати помилкові копінг-механізми. Внаслідок інтенсивності та складності терапевтичних взаємин подібний метод лікування найкраще здійснюють професіонали, що мають відповідну компетентність (такі як психіатр, психолог, або соціальний працівник, який пройшов психодинамічний тренінг і має знання з психіатрії [2, с.639–651]. Даний тип лікування містить певний ризик і рекомендований лише пацієнтам, що не перебувають у кризі, мають певну стабільність в житті і в яких вирішені проблеми зі зловживанням психоактивними речовинами.

Більшість клініцистів погоджуються, що психотропні препарати мають, як мінімум, обмежену користь [5, с.13–19]. Якщо наявний розлад за віссю 1 (наприклад, велика депресія), який зазвичай добре відповідає на фармакотерапію, не слід затримувати лікування через припущення щодо РО. Деякі явні симптоми особистісних розладів можуть знижуватися при адекватній терапії тривоги і депресії.

Навіть за відсутності формального діагнозу за віссю 1 медикаментозні засоби іноді можуть виявитись помірно ефективними щодо певних симптомів-мішеней при РО. Наприклад, порушення сприйняття під час коротких психотичних симптомів при параноїдному або шизотипічному розладі особистості можуть відповідати на прийом мінімальних доз нейролептиків [4, с.39–51]. Серйозне порушення контролю над поведінкою (яке іноді спостерігається при антисоціальному і межовому розладах особистості) може піддаватись терапії карбамазепіном або високими дозами бета-блокаторів.

Висновки. План лікування, сфокусований переважно або виключно на медикаментозних заходах, вірогідно, не відповідає потребам пацієнта, що страждає на РО. Але більшість подібних пацієнтів відчайдушно прагнуть полегшення дистресу і сприймають фармакологічне втручання як панацею. Це повинно враховуватися клініцистами-психіатрами для попередження ускладнення симптомів особистісних розладів (якщо в схему лікування не входитиме психотерапія [3, с.23–28].

Політерапія містить ризик комбінованої токсичності і викликає схильність до суїциду і залежність від ліків, особливо якщо коморбідним діагнозом є зловживання психоактивними речовинами. Остаточне вирішення багатьох проблем, що постають перед пацієнтом, який страждає на РО, потребує розробки нових копінг-механізмів і кращих соціальних навичок; навіть при активній фармакотерапії подібні цілі, як правило, досягаються безпосередньо психотерапією.

Довготривала ресурсна терапія, що може бути надана фахівцями з цього напрямку, має більш ефективний вплив на стабілізацію і покращення стану пацієнта, ніж лише медикаментозна терапія.

Список використаних джерел

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – С.54–95.
2. Клиническая психология / Под ред. М.Перре, У.Бауманна. – СПб : Питер, 2007. – С.144–161; 621; 639–651.
3. Основы клинической и медицинской психодиагностики / Сост. Б.В. Овчинников, И.Ф. Дьяконов, А.И. Колчева, С.А. Литаев. – СПб : Элби-СПб, 2005. – С.23–28.
4. Gorton G, Akhtar S: The literature on personality disorders, 1985-88: Trends, issues and controversies. *Hospital Community Psychiatry* 41:39–51, 1990/
5. Hori A: Pharmacotherapy for personality disorders. *Psychiatry Clinical Neurosis*. 52:13–19, 1998.
6. Oldham JM: Personality disorders: Current perspectives. *JAMA* 272:1770–1776, 1994.
7. Perry JC, Banon E, Janni F: Effectiveness of psychotherapy for personality disorders. *Am J Psychiatry* 156:1312–1321, 1999.
8. Siever LJ, Davis KL: A psychobiological perspective on the personality disorders. *Am J Psychiatry* 148:1657–1658, 1991.
9. Turkat ID: The Personality Disorders: A Physiological Approach to Clinical Management. Elmsford, NY, Pergamon Press, 351–398, 1990.
10. Tyrer P: Personality disorders. Management and Course. – London : Butterworth, 1988.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksander F. Psihosomaticheskaja medicina. Principy i prakticheskoe primenenie / F. Aleksander. – М. :Izd-vo JeKSMO-Press, 2002. – S.54–95.
2. Klinicheskaja psihologija / Pod red. M.Perre, U.Baumanna. SPb : Piter, 2007. – S.144–161; 621; 639–651.
3. Osnovy klinicheskoy i medicinskoj psihodiagnostiki / Sost. B.V. Ovchinnikov, I.F. D'jakonov, A.I. Kolcheva, S.A. Litaev. – SPb. : Jelbi-SPb, 2005. – S.23–28.

I.A. Koval. Personality and personality disorders in a current practice of treatment. The propagations of personality disorders (PD), the features

of these disorders and their impact on the social and professional adaptation were examined.

There have been found the high level of disadaptation among the population in developed countries which exert influence on quality of life.

The recent research and medical literature analysis include the information about how PD started. Manifestation of PD generally started in childhood (near to teen-age).

The diagnostic interview gives us information about spreading PD in the world throughout the life in the general population: between 10-13%.

There have been considered Axis 1 and Axis 2 in clinical differentiation. According to DSM-IV, there are 3 classes of PD: Clusters A, B, C.

The necessity of assiduous differential diagnostic of PD with organic damage of brain is grounded.

The adaptive approaches are studied to be more effective in short-lasting therapy; they can help patient deal with the crises and effectively problems solving. Frequently used treatments include crisis intervention and support-psychotherapy.

It is concluded that the drugs polytherapy have a risk of the combined toxicity. This result to a suicide and drugs addiction.

The output of this is helping to the patient with his coping-mechanisms developing and a social habit acquire.

The development of new coping-mechanisms and better social skills is effective decision of a problem. Even with active pharmacotherapy our aims can be achieved only with psychotherapy. We should choose the way of psychotherapy.

The resource therapy made by the specialists in this direction has an effective influence on stabilization and making better condition of a patient; than just drug therapy.

Key words: personality disorder (PD), personality style, Axis 1, Axis 2, cluster of PD, therapeutic approach, adaptive viewpoint, organic damage of brain, constitutional factors.

Received February 17, 2015

Revised February 29, 2015

Accepted March 11, 2015

До проблеми вивчення психічних станів особистості

Kornilova V.V. To the problem of the study of personality's mental states / V.V. Kornilova // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 295–308.

В.В. Корнілова. До проблеми вивчення психічних станів особистості. Розглянуто питання, присвячені проблематиці вивчення психічних станів особистості. Здійснено порівняльний, структурно-систематичний аналіз викладеного матеріалу. Акцентовано, що дослідження психічних станів людини є актуальною проблемою сучасної психологічної науки. Визначено сучасний стан і тенденції розвитку зазначеної проблеми. Відстежуються різні підходи до тлумачення цих психологічних феноменів.

Підкреслюється, що необхідність вивчення психічних станів людини пов'язана з використанням системного підходу до їх опису та аналізу. Розкрито впровадження поглядів і ідей вітчизняних та зарубіжних науковців, які в тій чи іншій мірі висвітлюють окремі аспекти зазначених питань. Зазначено, що виділення категорії психічних станів дозволило заповнити прогалину між психічними процесами та психічними якостями, а також сферами психічного та соматичного. Розкрито значущість вивчення закономірностей формування внутрішніх факторів збереження психологічного благополуччя особистості. Зазначено, що аналіз теоретичних і методологічних підходів, які існують у різноманітних наукових галузях, показує виключну складність психічних станів, і дозволяє зробити висновок про те, що науковці виділяють чотири структурних рівні станів: соціально-психологічний, психологічний, психофізіологічний, фізіологічний. Встановлено, що експериментальні дослідження підтверджують важливу роль у структурі станів соціально-психологічного й психологічного рівнів. Встановлено, що будь-який психічний стан є дещо цілісне, свого роду синдром. Зазначено, що, розглядаючи функцію психічних станів не як пасивну адаптацію людини до умов, що склалися на даний момент, а в плані активної взаємодії особистості і навколишнього середовища, можемо підкреслити, що функція психічних станів має також керуючу роль. Зроблено висновок, що пізнання природи психічних станів лежить не в площині власне станів і систематизації, а в аналізі їхньої ди-

наміки, розвитку і зв'язків з іншими психічними явищами, саме стан є дійсним індикатором індивідуальності, головною найхарактернішою ознакою психічних станів є високий ступінь їхньої суб'єктивності, адже саме через це психічні стани репрезентують людину як особистість.

Ключові слова: психічний стан, особистість, системний підхід, аналіз, людина, керуюча роль, індикатор індивідуальності, активна взаємодія особистості, розвиток, експериментальні дослідження.

В.В. Корнилова. К проблеме изучения психических состояний личности. Рассматриваются вопросы, посвященные проблематике изучения психических состояний личности. Осуществлён сравнительный, структурно-систематический анализ изложенного материала. Акцентируется, что исследование психических состояний человека является актуальной проблемой современной психологической науки. Определено современное состояние и тенденции развития обозначенной проблемы. Отслеживаются различные подходы к пояснению данных психологических феноменов.

Подчёркивается, что необходимость изучения психических состояний человека связана с использованием системного подхода к их описанию и анализу. Раскрыто внедрение взглядов и идей отечественных и зарубежных учёных, которые в той или иной мере освещают отдельные аспекты выделенных вопросов. Отмечается, что выделение категории психических состояний позволило заполнить пробел между психическими процессами и психическими качествами, а также сферами психического и соматического.

Раскрыта значимость изучения закономерностей формирования внутренних факторов сохранения психологического благополучия личности.

Отмечается, что анализ теоретических и методологических подходов, которые существуют в различных научных отраслях, показывает исключительную сложность психических состояний, и позволяет подвести итог относительно того что, учёные выделяют четыре структурных уровня состояний: социально-психологический, психологический, психофизиологический, физиологический. Установлено, что экспериментальные исследования подтверждают важную роль в структуре состояний социально-психологического и психологического уровней. Определено, что какое-либо психическое состояние есть нечто цельное, своего рода синдром.

Отмечается, что, рассматривая функцию психических состояний не как пассивную адаптацию человека к условиям, которые сложились на данный момент, а в плане активного взаимодействия личности и окружающей среды, можем подчеркнуть, что функция психических состояний имеет управляющую роль. Сделан вывод о том, что познание природы психических состояний лежит не в плоскости собственно состояний и систематизации, а в анализе их динамики, развития и связей с другими

психическими явленнями, именно состояние является истинным индикатором индивидуальности, главным характерным признаком психических состояний является высокая степень их субъективности, так как именно через это психические состояния репрезентируют человека как личность.

Ключевые слова: психическое состояние, личность, системный подход, анализ, человек, управляющая роль, индикатор индивидуальности, активное взаимодействие личности, развитие, экспериментальные исследования.

Постановка проблеми. Різкі зміни в суспільстві супроводжуються кризовими явищами у свідомості людей, що приводить до підвищення психологічної напруженості й суспільної нестабільності. Це спричиняє пошук ефективних шляхів для поглибленого вивчення внутрішніх конфліктів, які впливають на самопочуття людини [8]. При вивченні особистості велика увага приділяється проблемі виникнення психічних станів, які призводять до її дисгармонійного розвитку. У психічних станах, так само як і в інших психічних явищах, позначається взаємодія людини з життєвим середовищем. Взаємозв'язки між особистістю й психічними станами носять характер взаємовпливу – стани впливають на особистість, її розвиток і динаміку, формування одних властивостей і ослаблення інших, виникнення й переструктурування мотивів і цілей.

Недостатня вивченість психічних станів обмежує можливість їх діагностики, прогнозу, розвитку, мінливості або сталості, ускладнює облік впливу станів на поведінку, діяльність і міжособистісні стосунки.

Тому нам представляється необхідним продовжити аналіз проблеми цих психологічних феноменів в контексті психологічної думки і зосередити увагу на недостатньо вивчених аспектах її формування, розвитку і прояву. Вважаємо, що дана проблематика потребує подальшого цілісного теоретичного та практичного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі виділяють такі причини виникнення психічних станів: біологічні, соціальні, а також причини, що викликаються психологічними особливостями віку. Аналіз літератури та власний досвід систематизації обсягу понять «психічний стан» переконав автора в тому, що досягнення прогресу в області вивчення психічних станів людини пов'язаний із використанням системного підходу до аналізу, опису і їх експериментального дослідження. Тільки за допомогою такого підходу можуть бути

отримані відповіді на безліч відкритих теоретичних і практичних питань, пов'язаних з цією проблемою.

Відмітимо, перспективними є дослідження станів з позиції екопсихологічного підходу Pawlik K, Starf K. [30], та концепції самоорганізації (синергетики) [23;24]. Як один з варіантів для вивчення психічних станів може бути використана концепція оперативності психічного відображення, що розроблена Д.О. Ошанінім [16] О.В. Дашкевич також приділяв увагу питанням емоційної регуляції діяльності в екстремальних умовах [2]. Привертають увагу дослідження емоційних станів і їх регуляції в процесі становлення особистості, описані в роботах Т.С. Кириленко [4], О.Я. Чебикіна [29].

К.К. Платонов відзначає: «Психічний стан – один із трьох видів психічних явищ, приватно психологічних категорій: у людини – проміжний між короткочасним психічним процесом і властивостями особистості. Психічні стани досить тривалі (можуть продовжуватися місяцями), хоча при зміні умов або внаслідок адаптації можуть швидко змінюватися» [18, с. 109].

М.І. Конюхов дає наступну трактовку: «психічний стан – певний, часовий рівень цілісного функціонування психіки, що безпосередньо впливає на характер і ефективність діяльності особистості, який як стійкий прояв психіки індивіда закріплюється і повторюється в її структурі» [6, с. 112].

Так, М.Д. Левітов указував, домінування певних психічних процесів може служити критерієм розподілу психічних станів на пізнавальні (гностичні), емоційні й вольові [12]. Коли переважають пізнавальні процеси, домінують гностичні психічні стани, домінування емоційних процесів призводить до виникнення емоційних станів, при переживанні вольових процесів мають місце вольові психічні стани. Як на один із критеріїв розмежування емоційних процесів і станів В.О. Семиченко указує на фактор прогнозування, адже емоції виникають як реакція не стільки на здійснені події, скільки на ймовірні [25].

Слід зазначити, що стани тісно пов'язані з індивідуальними властивостями особистості.

О.Г. Ковальов вважав, що структура психічного життя людини утворюється шляхом співвідношення психічних процесів, психічних станів і психічних властивостей особистості [5]. В.М. Мясіщев характеризує психічні стани як загальний функціональний фон діяльності, на якому розгортаються психічні процеси. Емоційні стани науковець виділяє як окрему групу емоційних явищ «область почуттів (емоцій), що охоплює три різні групи

пи явищ – емоційні реакції, емоційні стани і емоційні стосунки» [14]. П.В. Сімонов стверджує, що актуалізація психічних станів відбувається в результаті внутрішніх і зовнішніх змін [26].

За О.О. Прохоровим, психічні стани виконують роль регулятора проявів психіки, окреслюють їх діапазон, а також рівень і межі прояву. Психічний стан, вважає автор, виступає як єдине ціле відносно своїх компонентів, але будь-який з них при достатньому ступені свого виявлення може репрезентувати психічний стан в цілому і виступати його проявом. Тобто психічний стан є мірою співвідношення «частина» – «ціле» у кожний момент психічної діяльності [20;21]. На думку дослідника, основною причиною виникнення психічних станів є «єдність переживання суб'єкта і його поведіння в ситуації життєдіяльності». При цьому в якості ключових ланок виникнення психічних станів як системного утворення ним *виокремлені*:

- ситуація, яка виражає міру врівноваженості (збалансованості) психічних властивостей індивіда і зовнішніх умов їх прояву в життєдіяльності індивіда;
- сам суб'єкт, який виражає особистісні особливості індивіда як сукупність внутрішніх умов (навички, минулий досвід, знання і т. п.), що опосередковують сприйняття і вплив зовнішніх умов середовища;
- системоутворюючий фактор, який дозволяє об'єднати в цілісну систему різні психологічні особливості особистості, механізми і підсистеми.

Науковець відмічає, що практично всі нестійкі стани можуть бути віднесені до групи емоційних станів, так як психічні стани людини є нестійкими, оскільки рівновага, згідно другого закону термодинаміки, для біологічних систем не сумісна з життям. Деякі стани не носять свідомого характеру і викликаються зовнішніми причинами, певною ситуацією.

Відзначимо, що у вітчизняній психології вивчалися різні аспекти функціонування психічних станів.

По-перше, відмічалось, що повторюваність станів є той шлях, що формує риси характеру, звички, інші особистісні якості. У певній ситуації повторюваність може стати основою для розвитку невротичних реакцій та патологічного розвитку особистості – психопатій. Стабілізація невротичних реакцій у вигляді рис характеру призводить до формування невротичної особистості О.Г. Ковальов, Г.Е. Сухарева [5;27]. *По-друге*, походження певних якостей, властивостей характерно пов'язано й з відношенням до зовнішньої ситуації.

З нашої точки зору інтерес становлять і праці В. Джеймса. Він визначав психологію як науку про стани свідомості людини, виділивши при цьому такі основні якості станів як особистий характер, мінливість, безперервність, вибірковість. Вчений відмічав їх особистісний, цілісний характер і підкреслював необхідність цілісного підходу при розгляді станів. Аналізуючи постійну мінливість станів свідомості, він вказував на процеси, що відбуваються у свідомості, залежать від загального стану суб'єкта, який обумовлюється зовнішніми причинами [3].

В. Вундт вважав за необхідне в кожному психічному стані виділяти дві дихотомії: напругу – розслаблення, збудження – заспокоєння, оскільки та чи інша міра напруги часто є фоном інших психічних станів. Це дає можливість говорити про напругу як про стрижневу характеристику стану, наявну в домінуючих і актуальних станах, емоційних, вольових, інтелектуальних. Як одна з головних характеристик, вона тісно пов'язана з основними параметрами поточного статусу індивіда – з особливостями його адаптації (мірою адаптованості – дезадаптованості) [1].

Д. Уітроу [28] вважає, психічний стан – це психіка в теперішній період, в той момент, який завершується «зараз». Сутність психічного стану пов'язана з теперішнім і обумовлена ним, він завжди ситуативно, конкретно існує в теперішньому. Однак, розкриваючи тісний зв'язок понять психічного стану і теперішнього часу, слід зазначити, в кожному психічному стані ще присутнє минуле і вже існує майбутнє.

Зазначена позиція узгоджується з точкою зору Ф. Лерша [13]. На його думку, нове переживання починає формуватися у відповідь на появу негативного психічного стану – емоційного тону відчуттів. Згідно з моделлю Ф. Лерша, особистість як система в нормі має емоційний стан, що висловлюється терміном «нормальний» і взагалі не переживається як стан. Лише у випадку, коли на межі «психічне – тілесне» або «психічне – соціальне» виникають нові незвичні відчуття, цей «базисний» (термін Ф. Лерша) стан починає руйнуватися, що й дає поштовх виникненню нових переживань.

Аналізуючи роботи вітчизняних і зарубіжних авторів, можемо відмітити те, що взаємозв'язки між особистістю й психічними станами носять характер взаємовпливу – стани впливають на особистість, її розвиток і динаміку, формування одних властивостей і ослаблення інших, виникнення й переструктурування мотивів і цілей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі теоретичного аналізу розглянути особливості поняття психічного стану, а також акцентувати увагу на значимості розвитку всебічних досліджень теоретичних, методологічних і експериментальних аспектів проблематики психічних станів. Проаналізувати та здійснити теоретичне узагальнення наукових підходів щодо розгляду психічних станів, розкрити впровадження ідей науковців, які в тій чи іншій мірі висвітлюють окремі питання зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім, що можна зазначити: психічні стани є постійним об'єктом живої практики, вони відігравали дуже важливу роль у первісних культурах як базовий елемент групової взаємодії. Психічні стани виступали важливим інструментом трансляції досвіду життя від групи до групи, покоління до покоління, передачі цінностей культури, їх збереження та накопичення [11].

Глянувши у вікно, ми бачимо вкритий снігом сад і встановлюємо зв'язок між появою снігу і порою року в судженні «настала зима». Але, відобразивши в своїй свідомості цей об'єктивний зв'язок, одна людина може відчувати радість, що настала зима, а інша, навпаки, буде шкодувати, що пройшли літні часи. У подібних емоційних переживаннях відображається суть однієї об'єктивної дійсності: одному даний об'єкт чи подія подобаються і викликають у нього радість і стан задоволення, іншому той же самий предмет чи подія не подобаються і викликають у нього невдоволення [7].

Отже, стан пов'язаний зі ставленням людини до явищ власної психіки, ставленням, яке закріплює сталість і зміни в психічному відображенні світу, суперечливість останнього. Суб'єктивні стани власне і становлять предмет психологічного дослідження; через стани реалізуються психічні явища, через стан розвивається вчинок [15, с.545].

Сучасна психологія орієнтується на три феноменологічні прояви психічного, а саме – психічні процеси, стани й властивості. При цьому більш описаними і систематизованими є властивості й процеси, у той час як психологія станів, хоч і вважається досить значимою, не має виразного визначення й системного опису.

Дослідження в сфері психічних станів у вітчизняній психології – це в основному роботи з загальної, інженерної і спортивної психології, причому останні дві орієнтовані на практичне використання даних про психічні стани і засоби їх регуляції. У дослі-

дженні психічних станів можна виокремити наступні підходи: а) *системний*: психічні стани розуміються як самостійне явище, яке є системою і входить у якості підсистеми в людську психіку; б) *діяльнісний*: психічні стани розглядаються як явища, особливим чином пов'язані з характером і ефективністю діяльності, сприяючи або перешкоджаючи їй; в) *формуючий*: психічні стани розглядаються в контексті їх моделювання, формування, відтворення з тих чи інших ситуативних параметрів; г) *особистісний*: психічні стани розглянуті у співвідношенні з контекстом розвитку особистості, її особливостями (в тому числі психофізіологічними), змінами, ставленням до світу [17].

С.Л. Рубінштейн указує на стан людини як безпосередній динамічний ефект її діяльності і фон, на якому він виникає. За С.Л. Рубінштейном динаміка станів утворює важливий компонент психології особистості, що пов'язаний з динамікою психічних процесів [22].

На думку Л.В. Куликова [10;19] детермінантами психічного стану є: а) потреби, бажання і прагнення людини (усвідомлені та неусвідомлені); б) можливості (проявлені здібності і приховані потенціали); в) умови середовища (об'єктивний вплив і суб'єктивне сприйняття і розуміння поточної ситуації).

М.А. Кузнецов відзначає, що «...у різних моделях психічних станів (рівневій, часовій, ситуаційній, функціональній, у моделі узгодження, у системно-структурній моделі) мається на увазі або явно виділяється роль емоційної пам'яті як чинника універсальної інтеграції зовнішнього та внутрішнього досвіду людини в межах певного часового інтервалу, переносу слідів минулих станів в актуальний стан і переведення стану в стійку рису особистості» [9, с.16].

Хоча психічні стани детерміновані, не завжди легко знайти причини їх виникнення, особливо якщо даний стан складний і суперечливий. Існує певна закономірність констеляції психічних станів, які у своїй динаміці розширюються, подібно сніговому кому. У дослідженнях психологи приділяють велику увагу процесам виникнення психічних станів, підкреслюючи їх суб'єктивний характер: розбіжність Я-реального з Я-ідеальним; негативне сприйняття себе і свого майбутнього; втрати самоповаги і впевненості в собі. У психічному стані розпредмечуються переживання людиною здійсненого вчинку, звернення до себе, нескінченність пізнання і самопізнання. Через стан, шляхом переживання інтелектуальних почуттів реалізуються вторинне взаємопроникнення і єдність пізнання й емоцій, вияв пізнаваль-

них емоцій, «святого потягу» до пізнання. Разом з тим слід зауважити, що психічні стани динамічні (плинні) і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої локалізації – вони охоплюють всю особистість.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Огляд літературних джерел показує, що вивчення психічних станів являє собою мозаїчну картину різноманітних фактів, концепцій, приватних методик, положень і підходів, розроблених у рамках окремих галузей психології, а саме: праці й інженерної психології, спорту і медичної психології. Цими чинниками обумовлені складності в дослідженні психічних станів, їх діагностиці, класифікації, а також методологічні та методичні труднощі.

Проведений аналіз показує нам виключну складність психічних станів. Зрозуміло, що дослідження цих процесів далеке від остаточного і потребує нового концептуального осмислення, яке дасть значні теоретичні та практичні результати.

Список використаних джерел

1. Вундт В. Психология душевных волнений / В. Вундт // Психология эмоций: тексты. – М., 1984. – С. 49–50.
2. Дашкевич О.В. Опыт регуляции отрицательных эмоций / О.В. Дашкевич // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. – М., 1969. – С.114–120.
3. Джеймс У. Психология / У. Джеймс; Под ред. Л.П. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 369 с.
4. Кириленко Т.С. Психология: емоційна сфера особистості : навч. посібник. / Т.С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
5. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
6. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии / Н.И. Конюхов. – М., 1996. – 160 с.
7. Корнілова В.В. Исторична ретроспектива й сучасні дослідження психічних станів / В.В. Корнілова // Вісник студентського наукового товариства Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов. – Випуск 16: Матеріали VII Міжрегіональної конференції молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук» / В.В. Корнілова. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2009. – С. 204–206.

8. Корнілова В.В. Переживання як відображення психічного стану людини. / В.В. Корнілова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – Вип. 15. – Ч. 2. – 333 с.
9. Кузнецов М.А. Емоційна пам'ять у мнемічній системі особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології» / М.А. Кузнецов. – Харків, 2008. – 40 с.
10. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : Учебное пособие / Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
11. Красновський В.М. Дослідження психічних станів: історія і сучасність / В.М. Красновський // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 24–28.
12. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – 479 с.
13. Лерш Ф. Розуміння особи у психології. Гуманістична психологія / Ф. Лерш. – К., 2001. – Т. 1. – С. 93–112.
14. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. – 426 с.
15. Основи психології : Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
16. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ. – Серия : Психология отечества. Избранные психологические труды, МОДЭК, МПСИ / Д.А. Ошанин. – Воронеж, 1999. – 512 с.
17. Петров И.Г. Парадоксы состояния как реальности и понятия / И.Г. Петров. // Мир психологии. – 1998. – № 2. – С.8–20.
18. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
19. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с. : ил. – Серия : «Хрестоматия по психологии».
20. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 352 с.

21. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний / А.О. Прохоров. – Изд. 2-е стереотип. – Дубно : Феникс, 2005. – 280 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
23. Рузавин Г.И. Диалектика и современное научное мышление / Г.И. Рузавин // *Философские науки*. – 1991. – № 6. – С. 3–15.
24. Рузавин Г.И. Синергетика и категории самодвижения и развитие материи / Г.И. Рузавин. // *Проблемы философской методологии*. – М., 1991. – С. 3–19.
25. Семиченко В.А. Психические состояния / В.А. Семиченко. – К. : Майстер S, 1998. – 208 с.
26. Симонов П.В. Информационная теория эмоций // *Психология эмоций. Тексты* / П.В. Симонов; Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 288 с.
27. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по детской психиатрии / Г.Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1980. – 319 с.
28. Уитроу Дж. Естественная философия времени / Дж. Уитроу / Пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 400 с.
29. Чебыкин А.Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / А.Я. Чебыкин // *Вопросы психологии*. 1989. – № 6. – С. 42–49.
30. Pawlik K. *Okologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbaueines Forschungsprogramms* / K. Pawlik, K. Stapf. // *Umwelt und Verhalten*. – Bern, 1992. – S. 9–24.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vundt V. *Psihologija dushevnyh volnenij* / V. Vundt // *Psihologija jemocij: teksty*. – М., 1984. – S. 49–50.
2. Dashkevich O.V. *Opyt reguljacji otricatel'nyh jemocij* / O.V. Dashkevich // *Psihologicheskie voprosy trenirovki i gotovnosti sportsmenov k sorevnovaniju*. – М., 1969. – S.114–120.
3. Dzhejms U. *Psihologija* / U. Dzhejms; Pod red. L.P. Petrovskoj. – М. : Pedagogika, 1991. – 369 s.
4. Kyrylenko T.S. *Psyhologija: emocijna sfera osobystosti : Navch. posibnyk* / T.S. Kyrylenko. – К. : Lybid', 2007. – 256 s.

5. Kovalev A.G. Psihologija lichnosti / A.G. Kovalev. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosveshhenie, 1970. – 391 s.
6. Konjuhov N.I. Slovar'-spravochnik po psihologii / N.I. Konjuhov. – M., 1996. – 160 s.
7. Kornilova V.V. Istorična retrospektyva j suchasni doslidzhennja psihichnyh staniv. Visnyk students'kogo naukovogo tovarystva Gorlivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo instytutu inozemnyh mov. – Vypusk 16: Materialy VII Mizhregional'noi' konferencii' molodyh uchenyh ta aspirantiv «Doslidzhennja molodyh naukovciv u galuzi gumanitarnyh nauk» / V.V. Kornilova. – Gorlivka : Vyd-vo GDPIIM, 2009. – S. 204–206.
8. Kornilova V.V. Perezhyvannja jak vidobrazhennja psihichnogo stanu ljudyny. Zbirnyk naukovyh prac': filosofija, sociologija, psihologija / V.V. Kornilova. – Ivano-Frankivs'k : Vyd-vo Prykarpats'kogo nacional'nogo universytetu imeni Vasylja Stefanyka, 2010. – Vyp. 15. – Ch. 2. – 333 s.
9. Kuznjecov M.A. Emocijna pam'jat' u mnemichnij systemi osobystosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora psihol. nauk: spec. 19.00.01. «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / M.A. Kuznjecov. – Harkiv, 2008. – 40 s.
10. Kulikov L.V. Psihogigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoi ustojchivosti i psihoprofilaktiki : Uchebnoe posobie / L.V. Kulikov. – SPb. : Piter, 2004. – 464 s.
11. Krasnovs'kyj V.M. Doslidzhennja psihichnyh staniv: istorija i suchasnist' / V.M. Krasnovs'kyj. // Praktyčna psihologija ta social'na robota. – 2006. – № 12. – S. 24–28.
12. Levitov N.D. O psihicheskikh sostojanijah cheloveka / N.D. Levitov. – M., 1964. – 479 s.
13. Lersh F. Rozuminnja osoby u psihologii'. Gumanistyčna psihologija / F. Lersh. – K., 2001. – T. 1. – S. 93–112.
14. Mjasishhev V.N. Lichnost' i nevrozy / V.N. Mjasishhev. – L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universitetu, 1960. – 426 s.
15. Osnovy psihologii' : Pidruchnyk / Za zag. red. O.V. Kyrychuka, V.A. Romencja. – 2-ge vyd., stereotyp. – K. : Lybid', 1996. – 632 s.
16. Oshanin D.A. Predmetnoe dejstvie i operativnyj obraz. Serija : Psihologija otechestva. Izbrannye psihologicheskie trudy, MODJeK, MPSI / D.A. Oshanin. – Voronezh, 1999. – 512 s.
17. Petrov I.G. Paradoksy sostojanija kak real'nosti i ponjatija / I.G. Petrov // Mir psihologii. – 1998. – № 2. – S.8–20.

18. Platonov K.K. Kratkislovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij: Ucheb. posobie dlja ucheb. zavedenij proftehhobrazovanija. – 2-e izd., pererab. i dop. / K.K. Platonov. M. : Vyssh. shk., 1984. – 174s.
19. Psihicheskie sostojanija / Sost. i obshhaja redakcija L.V. Kulikova. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 2000. – 512 s. : il. – Serija : «Hrestomatija po psihologii».
20. Prohorov A.O. Samoreguljacija psihicheskikh sostojanij: fenomenologija, mehanizmy, zakonomernosti / A.O. Prohorov. – M. : PERSJe, 2005. – 352 s.
21. Prohorov A.O. Semanticheskie prostranstva psihicheskikh sostojanij / A.O. Prohorov. – Izd. 2-e stereotip. – Dubna : Feniks, 2005. – 280 s.
22. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 2000. – 712 s.
23. Ruzavin G.I. Dialektika i sovremennoe nauchnoe myshlenie / G.I. Ruzavin // Filosofskie nauki. – 1991. – № 6. – S. 3–15.
24. Ruzavin G.I. Sinergetika i kategorii samodvizhenija i razvitie materii / G.I. Ruzavin // Problemy filosofskoj metodologii. M., 1991. – S. 3–19.
25. Semichenko V.A. Psihicheskie sostojanija / V.A. Semichenko. – K. : Majster S, 1998. – 208 s.
26. Simonov P.V. Informacionnaja teorija jemocij // Psihologija jemocij. Teksty / Pod red. V.K. Viljunasa, Ju.B. Gippenrejter / P.V. Simonov. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 288 s.
27. Suhareva G.E. Klinicheskie lekicii po detskoj psihiatrii / G.E. Suhareva. – M. : Medicina, 1980. – 319 s.
28. Uitrou Dzh. Estestvennaja filosofija vremeni / Dzh. Uitrou / Per. s angl. – 2-e izd. – M. : Editorial URSS, 2003. – 400 s.
29. Chebykin A.Ja. Uchitel' i jemocional'naja reguljacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov / A.Ja. Chebykin. // Voprosy psihologii. – 1989. – № 6. – S. 42–49.
30. Pawlik K. Okologische Psychologie : Entwicklung, Perspektive und Aufbaueines Forschungs programm / K. Pawlik, K. Stapf. // Umwelt und Verhalten. Bern / 1992. S. 9–24.

V.V. Kornilova. To the problem of the study of personality's mental states. In this article we discuss issues that are devoted to the study of the problem of mental states of the personality. In this article the comparative, structural and systematic analysis of the material is made. It is accented that the study of human mental states is the actual problem of modern psy-

chology. The current state and trends of the problem are determined. The different approaches to the interpretation of these psychological phenomena are investigated. It is emphasized the necessity of studying the human mental states. The author revealed the introduction of views and ideas of home and foreign scholars who in one way or another gave the highlight to some aspects of these issues. It is noted that the allocation of categories of mental states allowed to fill the gap between mental processes and mental qualities, as well as mental and somatic spheres. The importance of the study of patterns of internal factors preserving the psychological well-being of the individual is revealed. It is noted that the analysis of theoretical and methodological approaches that exist in various scientific fields, shows the exceptional complexity of mental states, and suggests four structural levels: socio-psychological, psychological, psychophysiological, physiological. It is established that the experimental studies play an important role in the structure of social and psychological and psychological levels. It is established that any mental state is a complete unite, a kind of syndrome. It is proved, when we do not treat the function of mental states as a passive human adaptation to the conditions prevailing at the moment, but in terms of active interaction between the individual and the environment, we can emphasize that the function of mental states has also a managing role. It was concluded that the knowledge of the nature of mental states lays not in the field of actual conditions and organization, but in the analysis of their dynamics, development and relations with other mental phenomena, it is a valid indicator of the state of the individual; the most distinctive feature of major mental states is their high degree of subjectivity, because through this mental states represent a human as a personality.

Key words: mental state, personality, systematic approach, analysis, man, managing role, indicator of the personality, active interaction of the personality, development, experimental studies.

Received February 10, 2015

Revised February 23, 2015

Accepted March 27, 2015

К.В. Кравченко

vasylkovskaja777@ukr.net

Про вплив особистісної зрілості подружжя на ставлення до дитини

Kravchenko K.V. The effect of married couple's personal maturity on the attitude to a child / K.V. Kravchenko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 309–318.

К.В. Кравченко. Про вплив особистісної зрілості подружжя на ставлення до дитини. У статті наведено результати дослідження впливу особистісної зрілості подружжя на ставлення до дитини. Визначено рівні особистісної зрілості у подружжя. Виявлено, що у батьків із різним рівнем особистісної зрілості відмінною є психологічна атмосфера в сім'ї і ставлення до своїх дітей. Констатовано відмінності між ступенем ролевої адекватності подружжя та атмосферою у подружжя з різним рівнем особистісної зрілості. У проблемних сім'ях існує значна різниця між очікуваннями та домаганнями подружжя, що зумовлює появу конфліктів у господарсько-побутовій, батьківсько-виховній, соціальної активності, емоційно-терапевтичній сферах, сфері зовнішньої привабливості, тобто сферах взаємодії в сім'ї. Дана особливість може бути причиною формування проблемної сім'ї. При дослідженні зрілих сімей виявлено співпадіння рівнів ролевої адекватності між собою. Домагання одного подружжя відповідають очікуванням іншого. Збіг рівнів ролевої адекватності означає, що подружжя задоволене тими можливостями, якими вони володіють. Встановлено, що в зрілих сім'ях домагання подружжя більш відповідають очікуванням їх партнерів, порівняно з подружжям із проблемних сімей. Зазначено, що у проблемних сім'ях інтереси, потреби, наміри і бажання членів сім'ї приходять в суперечність, що призводить до сильних і тривалих негативних емоційних станів і негативно відображається на психологічній атмосфері в сім'ї. Наголошено, що протистояння інтересів і потреб членів сім'ї носить особливо різкий характер і захоплює важливі сфери життєдіяльності сім'ї, а члени сім'ї займають непримиренні позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які компромісні рішення.

Ключові слова: сім'я, подружжя, особистісна зрілість, сімейні цінності, рольові установки, ставлення до дитини.

К.В. Кравченко. О влиянии личностной зрелости супругов на отношение к ребёнку. В статье представлены результаты исследования влияния личностной зрелости супругов на отношение к ребёнку. Выявлены уровни личностной зрелости у супругов. Определено, что у родителей

с различным уровнем личностной зрелости отличается психологическая атмосфера в семье и отношение к ребёнку. Констатируется отличие между степенью ролевой адекватности супругов и атмосферой у супругов с различным уровнем личностной зрелости. В проблемных семьях существует значимая разница между ожиданиями и притязаниями супругов, что приводит к появлению конфликтов в хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной, социальной активности, эмоционально-терапевтической сферах, сфере внешней привлекательности, то есть сферах взаимодействия в семье. Даная особенность может быть причиной формирования проблемной семьи. При исследовании зрелых семей выявлено совпадение уровней ролевой адекватности между собой. Притязания одного из супругов отвечают ожиданиям другого. Совпадение уровней ролевой адекватности означает, что супруги удовлетворены теми возможностями, которые у них есть. Установлено, что в зрелых семьях притязания супругов больше отвечают ожиданиям их партнёров в сравнении с супругами из проблемных семей. Отмечено, что в проблемных семьях интересы, потребности, намерения и желания членов семьи приходят в противоречие, что приводит к сильным и продолжительным негативным эмоциональным состояниям и негативно отражается на психологической атмосфере в семье. Подчеркнуто, что противостояние интересов и потребностей членов семьи носит особенно резкий характер и охватывает важные сферы жизнедеятельности семьи, а члены семьи занимают непримиримые позиции по отношению друг к другу, не соглашаются ни на какие компромиссные решения.

Ключевые слова: семья, супруги, личностная зрелость, семейные ценности, ролевы установки, отношение к ребёнку.

Постановка проблеми. Сім'я як особлива система організації взаємин людей передбачає їх надто тісні взаємини один із одним впродовж років. Однак дуже рідко двоє людей ідеально підходять один одному, подружній парі доводиться адаптуватися, вчитися цінувати, поважати думку іншого. Не останнє місце посідає психологічна зрілість людини, спроможність і готовність долати будь-які труднощі на своєму життєвому шляху, зокрема вирішувати сімейні проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень, слід відзначити деяку недостатню розробленість проблеми, як особистісна зрілість подружжя відбивається на їх ставленні до дитини.

Мета дослідження – визначити вплив рівня психологічної зрілості подружжя на взаємостосунки в сім'ї та формування ставлення до дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення рівня особистісної зрілості у подружжя ми використовували опитувальник особистісної зрілості (О.С. Штепа). Особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якого є потреба особистості в самоак-

туалізації та відчутті ідентичності. Конструктивність процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації, змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загальними моральними принципами та особистою мрією.

Аналіз профілю здійснювався за двома факторами: наявність рис, що входять до пропріуму зрілої особистості та реалізованість рис, що входять до пропріуму зрілої особистості. Високий рівень особистісної зрілості – наявними є не менше 80 % рис; такими, що реалізуються, є не менше 50 % рис, серед них є всі або деякі з таких рис: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність.

Необхідний рівень особистісної зрілості – наявними є 40 % – 70 % рис пропріуму, серед них є такі, що реалізуються; у числі реалізованих є певні риси з числа таких, як: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність.

Критичний рівень особистісної зрілості – наявними є 30 % рис і менше, незалежно від них, чи є серед них реалізовані.

За результатами дослідження з'ясувалося, що в подружжя з різним рівнем особистісної зрілості відмінною є психологічна атмосфера в сім'ї та ставлення батьків до дитини. У зрілої особистості в 64 % випадків виявлена абсолютно благополучна психологічна атмосфера в сім'ї, в особистості з критичним рівнем зрілості в 75 % випадків виявлена неблагополучна психологічна атмосфера в сім'ї (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники психологічної атмосфери в сім'ї з різним рівнем особистісної зрілості подружжя

Рівень особистісної зрілості	Показники психологічної атмосфери в сім'ї						
	1	2	3	4	5	6	7
високий	64 %	36 %	–	–	–	–	–
необхідний	23 %	37 %	11 %	6%	–	20 %	3 %
критичний	–	–	–	25 %	–	75 %	–

Примітка: 1 – абсолютно благополучні взаємостосунки; 2 – благополучні взаємостосунки; 3 – переважно благополучні взаємостосунки; 4 – перехідні взаємостосунки; 5 – переважно неблагополучні взаємостосунки; 6 – неблагополучні взаємостосунки; 7 – абсолютно неблагополучні взаємостосунки.

У зрілої особистості в 91 % випадків виявлено високий ступінь узгодженості сімейних цінностей, а в особистості з критичним рівнем зрілості в 75 % виявлено низький ступінь узгодженості сімейних цінностей (див. табл. 2).

Таблиця 2

Показники узгодженості сімейних цінностей у подружжя з різним рівнем особистісної зрілості

Рівень особистісної зрілості	Ступінь узгодженості сімейних цінностей	
	високий	91 %
необхідний	66 %	34 %
критичний	25 %	75 %

За результатами методик особистісної зрілості та визначення узгодженості сімейних цінностей і ролевих установок у подружній парі виявлено, що значущими є відмінності між ступенем ролевої адекватності подружжя та атмосферою у подружжя з різним рівнем особистісної зрілості. У зрілої особистості в 73 % випадків виявлено високий ступінь ролевої адекватності, в особистості з критичним рівнем зрілості в 100 % виявлено низький ступінь ролевої адекватності (див. табл. 3).

Таблиця 3

Показники ролевої адекватності у подружжя з різним рівнем особистісної зрілості

Рівень особистісної зрілості	Ступінь ролевої адекватності	
	високий	низький
високий	73 %	27 %
необхідний	43 %	57 %
критичний	–	100 %

Математична обробка результатів проводилася за допомогою методу статистичної обробки кількісних даних (непараметричний метод обробки кількісних даних Н – Крускала-Уолліса). Значущі відмінності в зрілих та проблемних сім'ях за критерієм Крускала-Уолліса ($p < 0,05$). Отримані дані свідчать про те, що показники ролевої адекватності чоловіків і ролевої адекватності дружин мають значну відмінність в проблемних сім'ях. У чоловіків в проблемних сім'ях показники ролевої адекватності вищі, ніж у дружин. У проблемних сім'ях існує значна різниця між очікуваннями та домаганнями подружжя, що зумовлює появу конфліктів у п'яти сферах взаємодії в сім'ї (господарсько-побутовій, батьківсько-виховній, соціальній активності, емоційно-терапевтичній, сфері зовнішньої привабливості). Така особливість може бути причиною формування проблемної сім'ї. Дружини в проблемних сім'ях володіють більш високою ролевою адекватністю. Отже, проблемні сім'ї характеризуються більш завищеними вимогами з боку чоловіків.

При аналізі результатів, отриманих при дослідженні зрілих сімей, ми виявили, що рівні ролевої адекватності співпадають між собою. Домагання одного подружжя відповідають очікуванням іншого. Збіг рівнів ролевої адекватності означає, що подружжя задоволене тими можливостями, якими вони володіють. Отже, ми виявили, що в зрілих сім'ях домагання подружжя більш відповідають очікуванням їх партнерів, порівняно з подружжям з проблемних сімей.

При аналізі результатів ми виявили наступні особливості в зрілих сім'ях. Виявлено статистично достовірний позитивний взаємозв'язок між віком подружжя і наявністю розбіжностей в господарсько-побутовій сфері, $p < 0,05$. Чим старше подружжя, тим більш вимогливо вони відносяться один до одного, тим вище очікування подружжя.

У групі зрілих сімей опинилися досліджувані, які оцінили психологічну атмосферу в сім'ї як позитивну ($r = 0,612$; $p < 0,01$). Дана оцінка узгоджується в подружжя. Це свідчить, що критерій розділення сімей на зрілих і проблемних вибрано вірно. У групі зрілих сімей сприятлива психологічна атмосфера, яка була визначена дружинами, корелювала з високою ролевою адекватністю чоловіків ($r = 0,570$; $p < 0,01$). Одним із чинників, що впливають на сприятливу психологічну атмосферу в сім'ї, є відповідність очікувань чоловіків домаганням дружин. Також було виявлено статистично достовірний негативний взаємозв'язок між сприятливою психологічною атмосферою в сім'ї, яку визначили чоловіки і показником високої ролевої адекватності дружин в зрілих сім'ях ($r = -0,523$; $p < 0,05$). Отже, чим більше очікування дружини відповідають домаганням чоловіка, тим вище оцінка чоловіком психологічної атмосфери в сім'ї.

Конфлікт у сфері зовнішньої привабливості, який відображає значущість зовнішнього вигляду, його відповідності стандартам сучасної моди, корелює з оцінкою психологічної атмосфери як «більше благополучна», які визначили дружини в зрілих сім'ях ($r = 0,548$; $p < 0,05$). Ролеві очікування в даній сфері відображають бажання подружжя мати зовні привабливого партнера. Ролеві домагання ілюструють установку на власну привабливість, прагнення модно і красиво одягатися. Загальна оцінка розглядається як показник орієнтації подружжя на сучасні зразки зовнішнього вигляду.

Конфлікт у сфері соціальної активності, яка відображає установку подружжя на значущість професійної і суспільної активності для стабільності сімейних відносин, корелює з конфлік-

том у сфері зовнішньої привабливості, яку визначили дружини і з конфліктом у батьківсько-виховній сфері, яку визначили чоловіки. Конфлікт у даній сфері має взаємозв'язок з несприятливою психологічною атмосферою, яку визначили дружини в зрілих сім'ях ($r = 0,577$; $p < 0,05$). У даній групі конфлікт в господарсько-побутовій сфері корелює з конфліктами в батьківсько-виховній сфері в обох подружжя ($r = 0,689$; $p < 0,05$).

Статистично достовірний позитивний взаємозв'язок виявлено між несприятливою психологічною атмосферою, яку визначили дружини в зрілих сім'ях, і конфліктами у сфері соціальної активності ($r = 0,577$), а також в батьківсько-виховній сфері ($r = 0,459$; $p < 0,05$), яка дозволяє оцінити відношення подружжя до батьківських обов'язків. Ролеві очікування показують установку подружжя на активну батьківську позицію шлюбного партнера. Ролеві домагання відображають орієнтацію чоловіка і дружини на власні обов'язки щодо виховання дітей. Загальна оцінка розглядається як показник значущості для подружжя батьківських функцій. Чим вищі очікування, тим більше значення надає чоловік або дружина ролі батька (матері), тим більше вони вважають батьківство основною цінністю, що концентрує навкруги себе життя сім'ї. Отже, в зрілих сім'ях на психологічну атмосферу в сім'ї більшою мірою впливають розбіжності подружжя в поглядах на виховання і на підтримку соціальних контактів в сім'ї.

Також виявлено статистично достовірний негативний взаємозв'язок між конфліктами в батьківсько-виховній функції, що визначили чоловіки, і гармонійністю ціннісних орієнтацій подружжя в зрілих сім'ях ($r = 0,580$; $p < 0,01$). Отже, чим менший показник гармонійності цінностей подружжя, тим більша розбіжність поглядів чоловіка і дружини на реалізацію батьківсько-виховної функції. Констатовано статистично достовірний позитивний взаємозв'язок конфліктності в оцінці батьківсько-виховної функції чоловіком і негармонійності оцінок зовнішньої привабливості подружжям у зрілих сім'ях ($r = 0,447$; $p < 0,05$) та статистично достовірний позитивний взаємозв'язок конфліктності в оцінці батьківсько-виховної функції чоловіком і негармонійності у сфері соціальної активності подружжя в зрілих сім'ях ($r = 0,689$; $p < 0,01$).

При аналізі результатів ми виявили особливості в проблемних сім'ях (див. табл. 4). У таких сім'ях спостерігається суперечність в оцінках подружжя, що виражається у визначенні дружинами психологічної атмосфери як сприятливої, яка корелює з конфліктами у сфері соціальної активності в показниках, які

визначили чоловіки, а також з відсутністю конфліктів у всіх сферах сімейних цінностей ($r = 1,00$; $p < 0,01$).

Таблиця 4

Коефіцієнт кореляції психологічних характеристик у проблемних сім'ях

	конф. нема- д.	благопол. ч.	конф. емоц. терап. ч.	конф. зовн. прив. ч	конф. соц. активн. ч.	конф. особ. ідент. ч	гармонійна	негарм. ін. секс.	негар. особ. ідент.
середнє. д.	-0,577	0,333	-0,577	0,577	-0,577	0,333	0,333	-0,577	-0,577
благопол. д.	1,000(**)	-0,577	0	0	1,000(**)	-0,577	-0,577	1,000(**)	0
неблагопол. д.	-1,000(**)	0,577	0	0	-1,000(**)	0,577	0,577	-1,000(**)	0
конф. емоц. терап. д.	-0,577	-0,333	0,577	-0,577	-0,577	1,000(**)	-0,333	-0,577	0,577
конф. зовн. прив. д.	-0,577	1,000(**)	-0,577	0,577	-0,577	-0,333	1,000(**)	-0,577	-0,577
конф. нема д.	1	-0,577	0	0	1,000(**)	-0,577	-0,577	1,000(**)	0
благопол. ч.		1	-0,577	0,577	-0,577	-0,333	1,000(**)	-0,577	-0,577
перехід. ч.			-0,577	0,577	0,577	-0,333	-0,333	0,577	-0,577
неблагопол. ч.			1,000(**)	-1,000(**)	0	0,577	-0,577	0	1,000(**)

конф. емоц. трапевт. ч.			1	-1,000(**)	0	0,577	-0,577	0	1,000(**)
конф. зовн. приваб. ч.				1	0	-0,577	0,577	0	-1,000(**)
конф. соц. активн. ч.					1	-0,577	-0,577	1,000(***)	0

Суперечність спостерігається в показниках дружин, які визначили відсутність конфліктів у всіх сферах сімейних цінностей. Даний показник корелює з проблемами подружжя в інтимно-сексуальній сфері, яка відображає значущість сексуальних відносин в шлюбі. Високі показники означають, що подружжя вважають сексуальну гармонію важливою умовою подружнього щастя, відношення до протилежного чоловіка суттєво залежить від оцінки його як сексуального партнера. Низькі показники інтерпретуються як недооцінка сексуальних відносин у шлюбі.

Конфлікти в емоційно-терапевтичній сфері, яка відображає установку подружжя на значущість емоційно-психотерапевтичної функції в сім'ї, корелює з конфліктами в сфері особистісної ідентифікації. Ролеві очікування в емоційно-психотерапевтичній сфері відображає орієнтацію чоловіка і дружини на те, що шлюбний партнер візьме на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях: корекція психологічного клімату, надання моральної та емоційної підтримки, створення «психотерапевтичної атмосфери». Ролеві домагання в даній сфері показують прагнення чоловіка і дружини бути сімейним психотерапевтом. Загальна оцінка розглядається як показник значущості для подружжя взаємної моральної і емоційної підтримки членів сім'ї, орієнтація на шлюб як середовище, яке сприяє психологічній розрядці і стабілізації.

Ролеві очікування у сфері особистісної ідентифікації відображають установку подружжя на особистісну ідентифікацію зі шлюбним партнером: очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтації, способів проведення часу. Низький показник значущості припускає установку на особистісну автономію. Було виявлено статистично достовірний взаємозв'язок між несприятливою психологічною атмосферою, яку визначили чоловіки в проблемних сім'ях, та конфліктами в емоційно-терапевтичній сфері, а також у сферах зовнішньої привабливості і особистісної ідентифікації ($r = 1,00$; $p < 0,01$). Чоловіки, які ви-

значили психологічну атмосферу в сім'ї як сприятливу, також визначили відсутність конфліктів у сферах сімейних цінностей.

Отже, в проблемних сім'ях інтереси, потреби, наміри і бажання членів сім'ї приходять в суперечність, що призводить до сильних і тривалих негативних емоційних станів і негативно відображається на психологічній атмосфері в сім'ї. Протистояння інтересів і потреб членів сім'ї носить особливо різкий характер і захоплює важливі сфери життєдіяльності сім'ї. Члени сім'ї займають непримиренні позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які компромісні рішення.

За результатами проведеного дослідження виявлено, що в проблемних сім'ях конфлікти відбуваються в результаті неузгоджень наступних сфер сімейних цінностей: особистісної ідентифікації, емоційно-терапевтичної, інтимно-сексуальної, соціальної активності.

Сфера особистісної ідентифікації відображає очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу.

Емоційно-терапевтична сфера сімейних цінностей відображає задоволення її членами потреб в симпатії, пошані, визнанні, емоційній підтримці, психологічному захисті. Дана сфера забезпечує емоційну стабілізацію членів суспільства, активно сприяє збереженню їх психічного здоров'я. У проблемних сім'ях часто відсутні ласки, турботи, розуміння. Як чоловіки, так і жінки намагаються отримувати психологічну підтримку від партнера, при цьому вимоги до себе у виконанні даної функції значно занижені.

Інтимно-сексуальна сфера сімейних цінностей відображає задоволення сексуально-еротичних потреб членів сім'ї. З погляду суспільства важливо, що сім'я при цьому здійснює регулювання сексуально-еротичної поведінки її членів, забезпечуючи біологічне відтворення суспільства. Важливо розуміти, що сексуальна потреба може бути по-справжньому задоволена тільки на фоні позитивних відчуттів і емоцій, які можливі за умови задоволення емоційно-психологічних потреб (в любові, підтримці, збереженні відчуття власної гідності, психологічній підтримці, захисті, взаємодопомозі і взаєморозумінні).

Сфера соціальної активності відображає установку подружжя на значущість зовнішньої соціальної активності (професійної, суспільної) для стабільності сімейних взаємин. Дана сфера сімейних цінностей виміряє ступінь орієнтації подружжя на те, що шлюбний партнер повинен мати серйозні професійні інтереси, грати активну суспільну роль.

Висновки. На основі отриманих результатів з'ясовано, що особистісно зріле подружжя функціонально автономне, свідомо мотивоване. Подружжя здібне до теплих, довірчих взаємин, дружньої інтимності, поваги відмінностей у цінностях і установках, терпиме до недоліків, подолання негативних емоційних станів. У них здорове відчуття реальності, вони бачать речі такими, якими вони є, а не такими, якими хотіли б їх бачити. Демонструють здібність до самопізнання, постійного придбання життєвого досвіду, використовують знання про реальні людські взаємини у своєму ставленні до дитини, на відміну від особистісно незрілого подружжя.

K.V. Kravchenko. The effect of married couple's personal maturity on the attitude to a child. The article presents results of study of the effect of married couple's personal maturity on the attitude to a child. The levels of personal maturity in a married couple are distinguished. It is found that parents with different levels of personal maturity have both excellent atmosphere in the family and attitude to their children. The differences between the couple's role-adequacy degree and couple's atmosphere with different levels of personal maturity are established. In troubled families, there is a significant difference between the expectations and claims of a couple that causes the appearance of conflicts of household, parenting and educational, social activity, emotional and therapeutic areas, the area of visual appeal, e.i. areas of interaction in the family. This feature may be the cause of problem families formation. While studying mature families it was found the correlation of role-adequacy levels between each other. The claims of one couple meet the expectations of others. Matching the levels of role-adequacy means that a couple is satisfied with the opportunities it has. It is established that couple's claims in a mature families respond to the expectations of their partners compared with spouses from problem families. It is noted that in troubled families, interests, needs, intentions and desires of family members come into conflict, leading to severe and prolonged negative emotional states and negative impact on the psychological atmosphere in the family. It is mentioned that the confrontation of interests and needs of family members is particularly sharp in nature and covers important areas of family life. Family members take irreconcilable positions relative to each other without agreeing to any compromise. It is concluded that married couple with personal maturity displays the ability to self-cognition, constant acquisition of experience, use knowledge about real human relationships in their attitude to the child as opposed to the personally immature married couple.

Key words: family, married couple, personal maturity, family values, role settings, attitude to a child.

Received February 11, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 20, 2015

Соціально-психологічна підтримка як чинник подолання скрутних життєвих ситуацій

Kryvokon N.I. Psychosocial support as a factor of difficult situations overcoming / N.I. Kryvokon // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 319–328.

Н.І. Кривоконь. Соціально-психологічна підтримка як чинник подолання скрутних життєвих ситуацій. У статті аналізуються особливості і зміст соціально-психологічної підтримки особистості як чинника подолання скрутних життєвих ситуацій у контексті психології соціальної роботи.

Визначається, що соціальними чинниками стратегій долаючої поведінки виступає соціальна підтримка, врахування власних можливостей, вимог, що висуваються до людини, відповідь середовища на можливі дії та приналежність людини до соціальної групи. Природний процес перебудови свідомості необхідно доповнити, оптимізувати соціально набутим досвідом роботи над собою, над своїм внутрішнім світом.

Підкреслюється, що соціально-психологічна підтримка виявляється в соціально-психологічному направленні, організації рефлексії, осмисленні, активізації, спрямуванні активності людини в потрібному руслі. Зміст психосоціальної підтримки визначається потребами конкретного індивіда та зумовлюється негараздами його конкретної життєвої ситуації.

Робиться висновок про необхідність розвитку системи психологічної підтримки та «психологізації» послуг для клієнтів соціальної роботи в Україні. Ця допомога повинна базуватися на поєднанні теоретичних знань і результатів емпіричних досліджень стосовно підходів до розуміння життєвих ситуацій різної складності та особливостей реагування, поведінки людей в них. Соціально-психологічна підтримка повинна розглядатися в якості ресурсу та стратегії для подолання скрутних ситуацій і як важливий механізм врегулювання відносин у процесі взаємодії особистості, ситуації та соціального середовища.

Ключові слова: соціально-психологічна підтримка, долаюча поведінка, скрутна життєва ситуація, психологія соціальної роботи.

Н.И. Кривоконь. Социально-психологическая поддержка как фактор преодоления трудных жизненных ситуаций. В статье анализируются особенности и содержание социально-психологической поддержки личности как фактора преодоления трудных жизненных ситуаций в контексте психологии социальной работы.

Определяется, что социальными факторами стратегий преодолевающего поведения выступает социальная поддержка, учёт собственных возможностей, требований, предъявляемых к человеку, ответ среды на возможные действия и принадлежность человека к социальной группе. Естественный процесс перестройки сознания необходимо дополнить, оптимизировать социально приобретённым опытом работы над собой, над своим внутренним миром.

Подчеркивается, что социально-психологическая поддержка осуществляется в организации рефлексии, в помощи осмысления, активизации, направлении активности человека в нужное русло. Содержание психосоциальной поддержки определяется потребностями конкретного индивида и обусловлено проблемами его конкретной жизненной ситуации.

Делается вывод о необходимости развития системы психологической поддержки и «психологизации» услуг для клиентов социальной работы в Украине. Эта помощь должна базироваться на сочетании теоретических знаний и результатов эмпирических исследований и подходов к пониманию жизненных ситуаций различной сложности и особенностей реагирования, поведения людей в них. Социально-психологическая поддержка должна рассматриваться в качестве ресурса и стратегии для преодоления сложных ситуаций и как важный механизм урегулирования отношений в процессе взаимодействия личности, ситуации и социальной среды.

Ключевые слова: социально-психологическая поддержка, преодолевающее поведение, затруднительная жизненная ситуация, психология социальной работы.

Постановка проблеми. Наразі Україна переживає дуже складні та буремні часи. У значній частині населення суттєво знизився рівень життя, виникли економічні та психологічні труднощі, що призвело до активного розвитку в людей скрутних життєвих ситуацій. За таких обставин, коли внаслідок системної кризи різко зростає соціальна та соціально-психологічна напруга в суспільстві, особливої актуальності набувають теоретичні та прикладні доробки, присвячені пошуку підходів і методів, що сприятимуть подоланню труднощів особам, життєва ситуація котрих характеризується наявністю соціально-психологічної проблематики.

Йдеться передусім про клієнтів соціальних і соціально-психологічних служб, кількість яких сьогодні різко зросла, а ресур-

си для надання матеріальної допомоги в держави є доволі обмеженими. Усе це пояснює важливість розвитку психосоціальних підходів, коли увага акцентується на формуванні власного позитивного досвіду подолання проблем клієнтами шляхом підвищення їх психологічної компетенції, використання психолого-орієнтованих методів, спонукання до наснаги і самонаснаги, завдяки підтримці та допомозі у практичному втіленні різних продуктивних форм і стратегій долаючої поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературі представлені різноманітні підходи до визначення стратегій, що люди використовують для подолання скрутних життєвих обставин. На основі аналізу останніх доробок [1;3;9; 10; 12; 13 та ін.] можна стверджувати, що:

1) долаюча поведінка та її стратегії дозволяють суб'єкту завдяки відповідним діям, певним особистісним особливостям та залежно від ситуації впоратися з навантаженням, стресом, іншими травмуючими чинниками та складною ситуацією в цілому;

2) долаюча поведінка може бути як усвідомленою, так і неусвідомленою (або частково усвідомлюваною);

3) долаюча поведінка має свою динаміку, може змінюватися, комбінуватися в різних формах і видах залежно від обставин та особистісних особливостей;

4) долаюча поведінка передбачає взаємодію суб'єкта із ситуацією, коли людина або пристосовується до ситуації, або ж змінює її. Підкреслюється зв'язок долаючої поведінки з адаптацією;

5) долаючі стратегії мають різну ступінь ефективності, їх доцільність і актуалізація залежить як від позиції та особливостей особистості, так і характеристик ситуації;

6) людина, переживаючи скрутні життєві ситуації, може одночасно використовувати декілька різнорівневих (як усвідомлених, так і неусвідомлених) видів поведінки. Т.Л. Крюкова [3, с.10] розділяє наступні їх види: прості одиничні копінг-дії, детерміновані специфікою ситуації; копінг-стратегії; копінг-стилі (групи стратегій, близьких за змістом).

Ми підтримуємо погляди авторів [5], котрі пропонують визначати чинники копінг-стратегій залежно від психологічних умов, що є найбільш ресурсними для людини в момент переживання нею складних життєвих ситуацій. Ці чинники можна поділити на соціальні, ситуативні та особистісні. До ситуативних належать психологічні характеристики ситуації та її оцінки суб'єктом. Особистісними чинниками копінг-стратегій є: фізичний стан, вік, темперамент, емоційно-вольові якості, статево-ро-

льові стереотипи, рівень інтелекту, мотивація, локус контролю, відповідальність, позитивність і раціональність мислення, самоповага, самооцінка, рівень самоконтролю, когнітивні особливості, тривожність, чутливість, схильність до ризику, сумлінність, домінантність, Я-концепція тощо.

Соціальними ж чинниками стратегій долаючої поведінки є соціальна підтримка, врахування власних можливостей, вимог, що висуваються до людини, відповідь середовища на можливі дії, та приналежність людини до соціальної групи.

Мета статті. У даній публікації маємо на меті на основі стислого аналізу відповідних джерел висловити деякі міркування стосовно особливостей і змісту соціально-психологічної підтримки як чинника подолання скрутних життєвих ситуацій особистості в контексті психології соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом характеристики соціально-психологічного додання скрутних ситуацій є визначення основних етапів цього процесу. Автори [3; 5] вказують, що першим кроком вирішення труднощів і життєвої кризи є отримання знань про те, які протиріччя порушили життєвий баланс та які перспективи «зняття» суб'єктом деструктивної негативної спрямованості даної проблеми.

Науковці [11, с. 10–13] сформулювали п'ять основних видів завдань, які постають перед людиною у скрутних ситуаціях: 1) встановити смисл ситуації (осягнути, що відбулося) та визначити її значення для себе; 2) відреагувати на вимоги скрутною та/або кризовою ситуації і спробувати протистояти їй; 3) підтримувати стосунки з членами родини, друзями, іншими людьми, тими, хто здатен надати підтримку; 4) зберегти «розумний» емоційний баланс, управління негативними почуттями, що виникають внаслідок несприятливих обставин і ситуацій; 5) зберегти та підтримати «образ себе», соціальну ідентичність, впевненість в собі. Автори роблять висновок, що вирішення поставлених завдань призводить до успішного додання скрутною ситуації.

Крім того, варто пам'ятати, що реакція подолання кризи починається з автоматичної перебудови свідомості та всієї психічної діяльності до тих пір, поки не стане можливою аналітична діяльність. Однак, природній процес перебудови свідомості необхідно доповнити, оптимізувати соціально набутим досвідом роботи над собою, над своїм внутрішнім світом. Щоб вийти із скрутного стану, людина не повинна залишатися в стані «закінченої форми», тобто не можна шукати вихід в обмеженому колі відомих людині явищ. «Пізнання істини повинно задовольняти

дві, здавалося б, взаємовключаючі вимоги: пасивність по відношенню до свого нещастя та активність у своїй соціальній діяльності, у своєму спілкуванні» [7, с.170].

Наведена інформація стосовно аналізу процесу долання скрутних ситуацій переконливо свідчить, що, крім особистісних і ситуативних чинників, які визначають успішність переживання важких і кризових ситуацій, непересічну цінність має соціальна та психологічна підтримка, що проявляється не лише у вирішенні, наприклад, соціальних чи економічних проблем, що призвели до розвитку скрутних обставин, але, передусім, у соціально-психологічному направленні, організації рефлексії, осмисленні, активізації, спрямуванні активності людини в потрібному руслі.

Відтак, не можна не погодитися із позицією низки авторів щодо можливості розгляду соціальної підтримки як важливого чинника успішності долання скрутних ситуацій, а також «метаконструкту, що включає три компоненти: ресурси підтримки людської спільноти (мережі), підтримуюча поведінка з боку інших людей та оцінка підтримки з боку того, кому допомагають» [14].

В.В. Москаленко [4] під соціальною підтримкою розуміє «почуття, що тебе підтримують інші», причому, людям більш важливою є не сама підтримка, скільки її відчуття. Підтримка включає чотири основних складових: 1) емоційна підтримка (впевненість у тому, що про тебе хтось дбає, любить, піклується); 2) оціночна підтримка (соціальне порівняння і відповідь на запитання, чи правильно я ставлюсь до того чи іншого явища); 3) інформаційна підтримка (інформація про те, як сприймати явище); 4) інструментальна підтримка (отримання конкретної дієвої допомоги).

Відтак, для забезпечення психологічної підтримки необхідним є створення такої собі метатехнології, моделі психологічної допомоги, що дозволяє вирішувати усі поставлені прикладні завдання. Такою моделлю для підтримки психічно здорових людей, у яких на певному етапі життєвого шляху виникли труднощі, може стати психологічний супровід.

Отже, підтримка та допомога від інших осіб, соціально-го оточення є тим додатковим ресурсом, мобілізація якого має призвести до подолання негараздів. Допомога може надаватися будь-якими людьми: рідними, близькими, друзями, знайомими тощо, або ж спеціально професійно підготовленими фахівцями. Для того, щоб така підтримка була дієвою, ефективною, власне, і створені та функціонують різноманітні служби соціальної сфе-

ри – від психологічних консультацій і кабінетів до спеціалізованих центрів соціальної та психологічної роботи.

Суть психосоціальної допомоги визначається авторами як «забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки (повернення довіри до світу, встановлення відкритих і довірливих стосунків) людині чи спільноті в складних ситуаціях, що виникають в ході їх особистісного чи соціального існування» [6, с. 28]. Зміст психосоціальної підтримки визначається потребами конкретного індивіда та зумовлюється негараздами його конкретної життєвої ситуації.

У контексті психології соціальної роботи варто врахувати те, що для покращання скрутної та кризової життєвої ситуації особистості важливо впливати як на об'єктивні, так і на суб'єктивні чинники. Вплив на перші, з-поміж іншого, досягається шляхом вирішення (або пом'якшення) соціальних проблем особистості, надання їй соціальних послуг, поліпшення умов проживання, регулюванням матеріального, соціально-побутового, соціально-економічного становища тощо. Хочемо підкреслити, що діяльність соціальних працівників відрізняється від допомоги практичних психологів якраз такою соціальною спрямованістю, орієнтацією передусім на соціальну, соціально-економічну, соціально-побутову, а вже потім, на психологічну проблематику. Однак, не існує соціальних чи інших труднощів, які б не відбивалися в свідомості клієнта, а тому соціальні працівники повинні завжди супроводжувати надання соціальних послуг і певною психологічною підтримкою.

Дійсно, ніяка соціальна допомога не дасть потрібного ефекту та не буде дієвою без цілеспрямованого професійного психологічного впливу на особистість. Йдеться про необхідність розвитку системи психологічної підтримки та «психологізації» послуг для клієнтів соціальної роботи в Україні. Ця допомога повинна базуватися на поєднанні теоретичних знань і результатів емпіричних досліджень стосовно підходів до розуміння життєвих ситуацій різної складності та особливостей реагування, поведінки людей в них. Тому в контексті розробки соціально-психологічних аспектів діяльності соціальних працівників та практичних психологів важливо мати наукові уявлення про особливості відношення людей до скрутних обставин, а також стратегії, які дозволяють сформулювати таке ставлення людини до власної ситуації, щоб вона захотіла змінити її на краще, зробила це та отримала досвід, який стане в нагоді для упередження розвитку проблематики в майбутньому.

Окрім того, що соціально-психологічна підтримка виступає в якості ресурсу та стратегії для подолання скрутних ситуацій, вона повинна розглядатися і як важливий механізм врегулювання відносин в процесі взаємодії особистості, ситуації та соціального середовища. Причому, ми вважаємо, що важливим завданням соціальних працівників і практичних психологів є сприяння переосмисленню скрутною ситуації в розвиваючу, таку, що створює новий прогресивний досвід, ситуацію.

Термін «розвиваюча ситуація» вітчизняними психологами розглядається як «момент життя особистості, що органічно вписується в контекст її існування, буття і разом з цим такий, що підіймає, підводить людину над звичним для неї рівнем життєвих відносин» [8, с. 35]. Якість розвиваючої ситуації детермінує процес розвиваючої взаємодії, в якому ситуація здійснюється, триває, змінюється, послідовно розгортається в подіях. Тобто, терміном «розвиваюча ситуація» ми хочемо підкреслити той факт, що подолання життєвих труднощів є процесом, який може призводити до саморозвитку, формування нових якостей, рис, розширювати сферу спілкування та діяльності, позитивно впливати на Я-концепцію тощо. Тому метою професійної взаємодії соціального працівника та клієнта повинна стати трансформація скрутною життєвою ситуації в розвиваючу. Для того, щоб досягнути цієї мети, потрібно володіти методами наснаження, про які ми неодноразово згадували у своїх публікаціях [2].

Висновки. Отже, надання дієвої соціально-психологічної підтримки людям, що потрапили в скрутні життєві обставини, повинно забезпечити допомогу клієнтові в осмисленні ситуації та виборі адекватної стратегії поведінки, причому, важливо, щоб ця стратегія була продуктивною і реальною. Важливим результатом психосоціальної підтримки є мобілізація та залучення можливих видів ресурсів, їх використання та забезпечення цілеспрямованої діяльності згідно наміченому плану.

Стосовно ж діяльності фахівців, які надають підтримку, то їх дії повинні сприяти пізнанню та розвитку отримувача допомоги, мотивувати його, спонукати до активності, тобто наснажувати.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : Учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
2. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи / Н. І. Кривоконь // Проблеми загаль-

- ної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. С. Д. Максименка. Т. XIII, част. 3. – К., 2011. – С. 190 – 198.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис...д-ра психол.наук: 19.00.13 / Т. Л. Крюкова. – Кострома, 2005. – 473 с.
 4. Москаленко В. В. Психология соціального впливу : Навч.посібник / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
 5. Отич Д. Сучасні психологічні підходи до класифікації копінг-стратегій / Д. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 5. – С. 91–101.
 6. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учебн. пособие для студ. высш. учебных заведений / Л. Ф. Сафонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
 7. Сохань Л. В. Жизненный путь личности: (Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Л.В. Сохань, Е. Г. Злобина, В.А. Тихонович и др.; Отв. ред. Л. В. Сохань; АН УССР, Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1987. – 279 с.
 8. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е.Б. Старовойтенко. – К. : Лыбидь, 1992. – 216 с.
 9. Шумакова И. Е. Личностные потенциалы преодоления жизненных трудностей : [Электронный ресурс] / И. Е. Шумакова / Сб. научных трудов Санкт-Петербургского гос. университета. – Серия «Психология». – Режим доступа: www/lib.herzen.spb.ru/text/shumakova_12_91_46_56.pdf.
 10. Brunet Alain. The Effects of Initial Trauma Exposure on the Symptomatic Response .to-a Subsequent Trauma« / Brunet Alain, Richard Boyer, Daniel S. Weiss, Charles R. Marmar // Canadian Journal of Behavioral Science. – Volume 33. – Issue 2. – April 2001, Pages 97–102.
 11. Moss R. H. Life transitions and crises / Moss R.H. // Coping with life crises. An integrative approach. – New York: Plenum Press, 1986. – P. 3 – 28.
 12. Piekarska A. School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies / Anna Piekarska // Child Abuse & Neglect. – Volume 24. – Issue 11. – November 2000. – P. 1443–1449.
 13. Schwarzer R., Leppin A. Social support and health: A theoretical and empirical overview / R. Schwarzer, A. Lep-

pin // Journal of Social and Personal Relationships, 1991. – V.8. – P. 99–127.

14. Terry D. Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior / D. Terry // Pers. Individ. Diff, 1991. – V.12. – N10. – P. 1031–1047.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burlachuk L. F. Psihologija zhiznennyh situacij. Uchebnoe posobie / L. F. Burlachuk, E. Ju. Korzhova. – M. : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. – 263 s.
2. Krivokon' N. I. Ponjattja nasnazhennja v aspekti psihologii social'noi roboti / N. I. Krivokon' // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii: Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni/ Za red. S. D. Maksimenka. T. IIII, chast. 3. – K., 2011. – S. 190 – 198.
3. Krjukova T. L. Psihologija sovladajushhego povedenija v raznye periody zhizni: dis...d-ra psihol.nauk: 19.00.13 / T. L. Krjukova. – Kostroma, 2005. – 473 s.
4. Moskalenko V. V. Psihologija social'nogo vplivu. Navch. posibnik / V. V. Moskalenko. – K. : Centr uchbovoi literaturi, 2007. – 448 s.
5. Otich D. Suchasni psihologichni pidhodi do klasifikacii koping-strategij/ D. D. Otich // Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti. – 2009. – № 5. – S. 91–101.
6. Safonova L.V. Soderzhanie i metodika psihosocial'noj raboty: uchebn. posobie dlja stud. vyssh. uchebnyh zavedenij / L. F. Safonova. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 224 s.
7. Sohan' L. V. Zhiznennyj put' lichnosti: (Voprosy teorii i metodologii social'no-psihologicheskogo issledovanija) / L. V. Sohan', E. G. Zlobina, V. A. Tihonovich i dr.; Otv. red. L. V. Sohan'; AN USSR, In-t filosofii. – Kiev : Nauk. dumka, 1987. – 279 s.
8. Starovojtenko E.B. Zhiznennye otnoshenija lichnosti: modeli psihologicheskogo razvitija. – K. : Lybid', 1992. – 216 s.
9. Shumakova I. E. Lichnostnye potencialy preodolenija zhiznennyh trudnostej : [Jelektronnyj resurs] / I. E. Shumakova / Sbornik nauchnyh trudov Sankt-Peterburgskogo gos. universiteta. – Serija «Psihologija». – Rezhim dostupa: www/lib.herzen.spb.ru/text/shumakova_12_91_46_56.pdf.
10. Brunet Alain. The Effects of Initial Trauma Exposure on the Symptomatic Response .to-a Subsequent Trauma« / Brunet Alain, Richard Boyer, Daniel S. Weiss, Charles R. Marmar //

Canadian Journal of Behavioral Science. – Volume 33. – Issue 2. – April 2001, Pages 97–102.

11. Moss R. H. Life transitions and crises / Moss R.H. // Coping with life crises. An integrative approach. – New York: Plenum Press, 1986. – P. 3 – 28.
12. Piekarska A. School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies / Anna Piekarska // Child Abuse & Neglect. – Volume 24. – Issue 11. – November 2000. – P. 1443 – 1449.
13. Schwarzer R., Leppin A. Social support and health: A theoretical and empirical overview / R. Schwarzer, A. Leppin // Journal of Social and Personal Relationships, 1991. – V.8. – P. 99–127.
14. Terry D. Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior / D. Terry // Pers. Individ. Diff, 1991. – V.12. – N10. – P. 1031–1047.

N.I. Kryvokon. Psychosocial support as a factor of difficult situations overcoming. The article analyzes the characteristics and content of psychosocial support as a factor of the individual difficult situations overcoming in the context of the psychology of social work.

There is determined that the social support, taking into account their own capabilities, requirements to the human, response to possible environmental effects and belonging to a social group act as social factors of behavior overcoming strategies. The natural process of restructuring consciousness must be supplemented, optimized by socio gained experience over themselves and their inner world.

It is emphasized that social and psychological support is found in the socio-psychological direction, reflection, understanding, enhancing, directing human activity in the right direction. Content of psychosocial support is determined by needs of a particular individual and conditioned by the difficulties of his particular life situation.

The conclusion is about the need of development of psychological support and «psychologization» services for clients of social work in Ukraine. This assistance should be based on a combination of theoretical knowledge and the results of empirical studies on the approaches of understanding the situations of varying complexity and characteristics of response, behavior in them. Psychosocial support should be seen as a resource and strategy to overcome difficult situations and as an important mechanism for the regulation of relations in the individual interaction, social and environmental situation.

Key words: psychosocial support, overcoming behavior, difficult life situation, psychology of social work.

Received February 12, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 29, 2015

Перевірка ефективності програми розвитку лідерських якостей студентів

Kurytsia A.I. Verification of program efficiency of development of leadership's qualities of students / A.I. Kurytsia // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 329–337.

А.І. Куриця. Перевірка ефективності програми розвитку лідерських якостей студентів. У статті відображено достатню ефективність та дієвість розробленої програми розвитку лідерських якостей студентів на основі відповідальності. Проаналізовано результати експериментального формування системи лідерських якостей шляхом розвитку складових компонентів відповідальності студентів. З'ясовано, що після тренінгу спостерігалось зростання кількості студентів з сильно вираженими та вираженими на середньому рівні лідерськими якостями, а також зменшення кількості учасників, в яких ці якості виражені слабо. Значний зсув між рівнями розвиненості комунікативних схильностей свідчить про зміни в системі лідерських якостей. Виявлено тенденцію до зростання кількості тих опитаних, котрі демонструють після тренінгу високий рівень комунікативних схильностей, і зменшення кількості тих, хто демонструє низький рівень вираженості цих якостей. З'ясовано динаміку різних аспектів відповідальності учасників. Діагностовано незначний зсув у прояві інтернальності як у міжособистісних відносинах, так і її узагальненого показника. Статистично підтверджено значущість досліджуваних змін в системі лідерських якостей у зв'язку з розвитком складових відповідальності за допомогою застосування методу порівняння двох залежних вибірок за критерієм Т-Вілкоксона. Констатовано зсув показників лідерських якостей студентів під впливом розвитку в них відповідальності на статистично значущому рівні. Зроблено висновок про те, що методи активного соціально-психологічного навчання є ефективними і можуть бути включеними у комплексну програму розвитку внутрішньої локалізації контролю індивіда.

Ключові слова: лідерські якості, відповідальність, комунікативні схильності, організаційні схильності, совісність, соціальна відповідальність, програма розвитку лідерських якостей студентів.

А.И. Курица. Проверка эффективности программы лидерских качеств студентов. Данная статья отражает достаточную эффективность и действенность разработанной программы лидерских качеств студента © А.І. Куриця

дентов на основе ответственности. Проанализированы результаты экспериментального формирования системы лидерских качеств путем развития составляющих компонентов ответственности студентов. Выяснено, что после тренинга наблюдался рост количества студентов с сильно выраженными и выраженными на среднем уровне лидерскими качествами, а также уменьшение количества участников, у которых эти качества выражены слабо. Значительный сдвиг между уровнями развитости коммуникативных склонностей свидетельствует об изменениях в системе лидерских качеств. Выявлена тенденция к росту количества опрошенных, демонстрирующих после тренинга высокий уровень коммуникативных склонностей, и уменьшение количества тех, кто демонстрирует низкий уровень выраженности этих качеств. Выяснено динамику разных аспектов ответственности участников. Диагностирован незначительный сдвиг в проявлении интернальности как в межличностных отношениях, так и её обобщенного показателя. Статистически подтверждена значимость исследуемых изменений в системе лидерских качеств в связи с развитием составляющих ответственности посредством применения метода сравнения двух независимых выборок по критерию Т-Вилкоксона. Констатировано смещение показателей лидерских качеств студентов под влиянием развития у них ответственности на статистически значимом уровне. Сделан вывод о том, что методы активного социально-психологического обучения являются эффективными и могут быть включены в комплексную программу развития внутренней локализации контроля индивида.

Ключевые слова: лидерские качества, ответственность, коммуникативные склонности, организационные склонности, совестливость, социальная ответственность, программа развития лидерских качеств студентов.

Постановка проблеми. Сьогодні досить гостро стоїть проблема становлення молодих лідерів, зокрема розвитку лідерських якостей студентів. Сьогоднішні студенти – це завтрашні політики, економісти, психологи, вчителі та інші фахівці, багато з яких займуть провідне становище в державних, суспільних інституціях і стануть лідерами в тій або іншій сфері діяльності. Саме від їхніх дій залежатиме управління різними структурами.

Сучасність вимагає від лідерів адекватного уявлення про себе, високої соціальної пластичності, володіння навичками ефективної комунікації. Необхідно, щоб лідер співвідносив кожне своє рішення та дію із загальнолюдськими цінностями та принципами, а не керувався лише власними інтересами чи амбіціями. Тому в сьогоднішніх умовах підвищується роль відповідальності в лідерській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз прикладних досліджень свідчить про те, що для розвитку лідерських

якостей студентів застосовуються різноманітні програми й засоби. Це можуть бути майстер-класи, тренінги й інші розвивальні програми. Вивченням проблеми лідерства в юнацькому віці займалися Н.В. Белякова, Д.В. Беспалов, Т.Е. Вежевич, А.І. Давлетова, А.В. Мудрик, В.В. Ягоднікова [1–6] та ін. Оцінюючи позитивно їх науковий доробок і спираючись на нього у своїй роботі, все ж зазначимо, що багато аспектів проблеми лідерства не знайшли достатнього висвітлення. Насамперед це стосується проблеми розвитку лідерських якостей студентів на основі відповідальності, яка виступає системоутворюючою основою лідерських якостей і формує відповідальний тип лідера.

Мета. Наша стаття має на меті відобразити достатню ефективність та дієвість розробленої програми розвитку лідерських якостей студентів на основі відповідальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після формувального впливу на систему лідерських якостей засобами розвитку відповідальності студентів було проведено повторне опитування за стандартизованими методиками, застосованими на констатувальному етапі експериментального дослідження. Зазначимо, що поділ експериментальної групи формальний, за кількістю учасників тренінгу (в таблицях дані за групами розподілені для компактності подання емпіричного матеріалу). Отже, за усіма показниками групи були гомогенними. Щодо розвитку лідерських якостей в учасників тренінгу, було отримано наступні результати (таблиці 1–7).

Таблиця 1

Особливості вираженості лідерських якостей студентів, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До формувального впливу	Після формувального впливу	До формувального впливу	Після формувального впливу
Слабко виражені	50	30	56	54
Середньо виражені	33	42	25	26
Сильновиражені	17	28	25	25
Схильність до диктату	0	0	0	0

Отже, з таблиці 1 видно, що після тренінгу спостерігалось зростання кількості студентів із сильновираженими (з 17% до 28%), вираженими на середньому рівні лідерськими якостями (з 33% до 42%) та зменшення кількості учасників, в яких ці якості слабко виражені (з 50% до 30%). Порівняно з рівнем вираженос-

ті даних якостей у контрольній групі, де виявлена дуже незначна динаміка їх розвитку, показники за усіма рівнями в експериментальній групі значно змінились.

Ще одним показником змін в системі лідерських якостей є значний зсув між рівнями розвиненості комунікативних схильностей (табл. 2). Спостерігається тенденція до зростання на 13 % кількості тих опитаних, котрі демонструють після тренінгу високий рівень комунікативних схильностей, і зменшення на 14% кількості тих, хто демонструє низький рівень вираженості цих якостей.

Таблиця 2

Показники комунікативних схильностей студентів до і після тренінгу, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
низький	34	20	35	33
нижчий середнього	16	25	15	17
середній	34	25	33	33
високий	0	13	2	1
дуже високий	16	17	15	16

Результатом формувального експерименту було і збільшення на 11% кількості студентів з високим і на 5% з дуже високим рівнем розвиненості організаційних схильностей та відповідно зменшення на 21% кількості тих, хто демонструє низький та на 3% – нижчий середнього рівня організаційних схильностей (табл. 3).

Таблиця 3

Показники організаційних схильностей студентів після тренінгу, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
низький	66	55	62	60
нижчий середнього	18	15	20	18
середній	10	20	16	17
високий	6	15	2	3
дуже високий	0	5	0	2

Окрім того, за результатами організованого формувального впливу було з'ясовано динаміку різних аспектів відповідальності учасників (табл. 4–7).

Таблиця 4

Рівні інтернальності студентів у сфері міжособистісних відносин після тренінгу, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
низький	50	47	48	50
середній	50	45	50	47
високий	0	8	2	3

Як видно з таблиць 4–5, в результаті формувального впливу в напрямку розвитку відповідальності учасників спостерігаємо незначний зсув у прояві інтернальності як у міжособистісних відносинах, так і її узагальненого показника. Так, кількість студентів з високим рівнем інтернальності у сфері міжособистісних відносин (табл. 4) в ході формувального експерименту зросла на 8 %, з середнім рівнем – на 5%, з низьким – зменшилась на 3%.

Таблиця 5

Рівні загальної інтернальності студентів після тренінгу, n=50, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
низький	8	6	8	8
середній	90	92	89	88
високий	2	2	3	4

З таблиці 5 видно, що кількість студентів з високим рівнем розвитку загальної інтернальності після тренінгу не змінилась. Лише на 2% зросла кількість тих, хто демонструє середній рівень загальної інтернальності, та на стільки ж зменшилась кількість тих опитаних, котрі показують низький рівень прояву цієї якості.

Таблиця 6

Показники совісності в учасників після тренінгу, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
«Шкала совісності»				
низький	50	38	59	58
середній	25	33	25	25
високий	25	29	16	17

Інша картина постає після тренінгу щодо показників совісності та соціальної відповідальності учасників (табл. 6-7). Так, спостерігається (табл.6) зростання на 4% кількості тих, хто після тренінгу демонструє високий рівень совісності, що не є показником значущого зсуву в розвитку совісності після тренінгу. Але значущим є зростання кількості студентів з середнім рівнем совісності (на 8%) та зменшення на 12% кількості студентів з низьким рівнем вираженості даної якості.

Таблиця 7

Показники соціальної відповідальності у студентів після тренінгу, %

Показники, рівні	Групи			
	Експериментальна, n=56		Контрольна, n=56	
	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу	До форму- вального впливу	Після фор- мувального впливу
Нижчі норми	8	0	0	1
Норма	92	97	84	84
Вищі норми	0	3	16	16

Показники соціальної відповідальності також зазнали змін в ході формувального експерименту. Так, студентів з високим рівнем вираженості цієї якості стало більше на 3%, з середнім рівнем – на 5%. При цьому 100% тих, хто мав показники соціальної відповідальності, нижчі за норму, підвищили показники соціальної відповідальності.

Статистично підтвердити значущість показаних вище змін у системі лідерських якостей у зв'язку з розвитком складових відповідальності нам дозволяє застосування методу порівняння двох залежних вибірок за критерієм Т-Вілкоксона. Цей критерій

був обраний для підтвердження вказаних результатів через те, що розподіл майже усіх ознак у вибірці суттєво відрізняється від нормального. Дані таблиці 8 констатують зсув показників лідерських якостей студентів під впливом розвитку в них відповідальності на статистично значущому рівні.

Таблиця 8

Зсув показників лідерських якостей під впливом розвитку відповідальності, критерій Т-Вілкоксона, n=56

Якості	Показники, бали		Емпіричне значення z-критерія	p-рівень значущості
	до тренінгу	після тренінгу		
Вираженість лідерських якостей	27,7	33,5	-4,117	0,01
Комунікативні схильності	0,57	0,69	-,971	0,0030
Організаційні схильності	0,6	0,72	-1,026	0,0030
Інтернальність у сфері між-особистісних відносин	1,8	1,9	-0,908	0,0231
Інтернальність загальна	0,8	1,1	-1,291	0,3411
Соціальна відповідальність	2,6	7,6	-3,285	0,005
Совісність	5,5	9,3	-4,119	0,01

Дані табл. 8 свідчать про значущі позитивні зрушення у показниках відповідальності та інших лідерських якостей. Так, серед складових відповідальності найбільш значущою (на рівні $p < 0,000$) була динаміка показників совісності і соціальної відповідальності. Привертає увагу те, що поза зоною статистичної значущості були зміни у показниках інтернальності. Це можна пояснити тим, що інтернальність – не суто соціально-психологічна якість індивіда, а більшою мірою індивідуально-типологічна, пов'язана з локалізацією (зовнішньою чи внутрішньою) контролю. Інтернальність, очевидно, слід розвивати тривалий час різними методами. Однак, певні зміни у її показниках свідчать про те, що методи активного соціально-психологічного навчання є теж ефективними і можуть бути включеними в комплексну програму розвитку внутрішньої локалізації контролю індивіда. Слід також зауважити, що в ході розвитку складових відповідальності констатовано значущі зрушення в показниках усіх інших компонентів лідерських якостей учасників, чого не відмічено в контрольній групі.

Висновки. Можна стверджувати, що розроблена програма розвитку лідерських якостей студентів на основі відповідальності є достатньо ефективною та дієвою. Ці результати експериментально підтверджують наше припущення щодо детермінуючого

впливу складових відповідальності на розвиток системи лідерських якостей. Виявлені в результаті дослідження тенденції можуть бути використані при організації студентського самоврядування, проведенні виховних заходів, плануванні форм і методів роботи зі студентами щодо їх особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Белякова Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Белякова. – М., 2002. – 197 с.
2. Беспалов Д. В. Специфика лидерства в молодёжных учебных группах / Д.В.Беспалов // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). – Т.1 – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003.
3. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
4. Давлетова А.И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза : дисс... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анна Ивановна Давлетова. – Москва, 2007. – 270 с. : ил.
5. Мудрик А.В. Юношеский тип общения // Возрастная психология: Детство. Отрочество, юность / А. В. Мудрик // Хрестоматия : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С.Мухина, А.А.Хвостов. – М., 1999. – 624 с.
6. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вікторія Вікторівна Ягоднікова; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2006. – 215арк.; табл.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beljakova N.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti projavlenija liderstva v studencheskih gruppah : dis. ... kand. psihol. nauk / N.V. Beljakova. – М., 2002. – 197 s.
2. Bepalov D. V. Specifika liderstva v molodezhnyh uchebnyh gruppah / D.V.Bepalov // Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshhestva : materialy 3-go Vserossijskogo s#ezda psihologov (25–28 ijunja 2003 g.). – Т.1 – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2003.
3. Vezhevich T.E. Pedagogicheskie uslovija razvitija liderskih kachestv uchashhihsja : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T.E. Vezhevich. – Ulan-Udje, 2001. – 198 с.

4. Davletova A.I. Razvitie liderskih kachestv studentov pedagogicheskogo vuza : diss... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Anna Ivanovna Davletova. – Moskva, 2007. – 270 s.: il.
5. Mudrik A.V. Junosheskij tip obshhenija // Vozrastnaja psihologija: Detstvo. Otrochestvo, junost' / A. V. Mudrik // Hrestomatija : ucheb. pos. dlja stud. ped. vuzov / Sost. i nauch. red. V.S.Muhina, A.A.Hvostov. – M., 1999. – 624 s.
6. Jagodnikova V.V. Formuvannja liders'kyh jakostej starshoklasnykiv v osobystisno orijentovanomu vyhovnomu procesi zagal'noosvitn'oi' shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Viktorija Viktorivna Jagodnikova; Pivdenoukrai'ns'kyj derzh. pedagogichnyj un-t im. K.D.Ushyn's'kogo. – Odesa, 2006. – 215ark.; tabl.

A.I. Kurytsia. Verification of program efficiency of development of leadership's qualities of students. The article considers the efficiency and activity of program of development of leadership's qualities of students on base of responsibility. The results of experimental formation of the system of leadership's qualities are analyzed by means of development of components of student's responsibility. It is observed after training, that the quantity of students with leadership's qualities, which are developed on strong and middle level, is growing up. The considerable shift between the levels of sociability's development indicates for changes in the system of leadership's qualities. The dynamics of different aspects of responsibility of participants of training is inquired. The relevance of analyzed changes in system of leadership's qualities is statistically confirmed in connection with development of components of responsibility by means of method of comparison of two selections after the T-Vilcoxon's criterion. The shift of factors of leadership's qualities of students is stated under the influence of development of responsibility on statistically important level. We can make the conclusion, that methods of active social-psychological study are effective and can be included in complex program of development of inner localization of individual's control. Basis for the development of leadership qualities of students' development of responsibility serves as an integrated personality, which has a complex structure and is manifested at different levels. In terms of training and gaming technology creates favorable conditions for the development of leadership skills of personality for study of practice patterns and mechanisms of social influence to learn leadership skills.

Key words: leadership's qualities, responsibility, communicative ability, organization ability, contrition, social responsibility, program of development of leadership's qualities of students.

Received February 12, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 20, 2015

Державне управління як вид соціального управління та роль державної служби у його здійсненні

Kurytsia D.I. Governance as a form of social management and public service role in its implementation / D.I. Kurytsia // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 338–349.

Д.І. Куриця. Державне управління як вид соціального управління та роль державної служби у його здійсненні. Здійснено дослідження державного управління як виду соціального управління. Акцентовано особливу увагу на державній службі, та, зокрема, на її ролі у здійсненні державного управління. Констатовано, що державна служба не просто вказує на суспільні зв'язки і відносини, а на соціальну спрямованість, наближаючи конституційний ідеал правової демократичної держави до об'єктивної реальності, це своєрідна форма відображення суспільних зв'язків і відносин, показник ступеня гуманності та існуючих у суспільстві порядків. Зроблено висновок, що державне управління – це один із видів соціального управління, який являє собою організуючий, спрямовуючий, координуючий та контролюючий вплив, що спрямований на організацію життя суспільства, створення умов для матеріального, культурного та духовного розвитку громадян. Проаналізовано низку літературних джерел, в результаті чого увагу зосереджено на терміні «державна служба» та його основних значеннях. Здійснено класифікацію видів державної служби та висвітлено специфіку органів державної влади. Констатовано, що діяльність державної служби здійснюється через діяльність держслужбовців, котрі є фізичними особами, мають відповідну освіту і професійну підготовку та укладають трудовий договір з державним органом. Наголошується, що докорінні соціально-економічні трансформації в Україні вимагають установлення принципово нових відносин між владою та громадськістю на основі створення дієвих механізмів державного управління, що може бути забезпечене цілеспрямованим формуванням позитивного іміджу влади. Зроблено висновок про необхідність підготовки нової генерації висококваліфікованих державних службовців, спроможних у надзвичайно складних соціально-економічних умовах ефективно і в найкоротші терміни реалізувати в країні реформи.

Ключові слова: державне управління, державна служба, класифікація видів державної служби, специфіка органів державної влади, аспекти державного управління, функції державних службовців.

Д.И. Курица. Государственное управление как вид социального управления и роль государственной службы в его осуществлении. Проведено исследование государственного управления как вида социального управления. Акцентировано особое внимание на государственной службе, и, в частности, её роли в осуществлении государственного управления. Констатировано, что государственная служба указывает на социальную направленность, приближая конституционный идеал правового демократического государства к объективной реальности. Сделан вывод, что государственное управление – это один из видов социального управления, представляет собой организующее, направляющее, координирующее и контролирующее влияние, направленное на организацию жизни общества, создание условий для материального, культурного и духовного развития граждан. Проанализирован ряд литературных источников, в результате чего внимание сосредоточено на термине «государственная служба» и его основных значениях. Осуществлена классификация видов государственной службы. Констатировано, что деятельность государственной службы осуществляется через деятельность госслужащих, которые являются физическими лицами и имеют соответствующее образование. Отмечается, что коренные социально-экономические трансформации в Украине требуют установления принципиально новых отношений между властью и общественностью на основе создания действенных механизмов государственного управления, что может быть обеспечено целенаправленным формированием позитивного имиджа власти. Сделан вывод о необходимости подготовки нового поколения высококвалифицированных государственных служащих, способных в чрезвычайно сложных социально-экономических условиях эффективно и в кратчайшие сроки реализовать в стране реформы.

Ключевые слова: государственное управление, государственная служба, классификация видов государственной службы, специфика органов государственной власти, аспекты государственного управления.

Постановка проблеми. Врегулювання несприятливої ситуації на теренах нашої держави передбачає чітку, злагоджену та високопрофесійну реалізацію функцій державного управління. Сьогодні, за умови надзвичайно складного, як економічного, так і соціального становища в країні, особливо складні завдання покладуються на державну службу. Саме це й обумовлює необхідність окремого вивчення суттєво зростаючої ролі саме державної служби в ефективному та безперервному здійсненні державного управління як виду соціального управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В результаті аналізу низки літературних джерел можна стверджувати, що

сьогодні існує достатньо велика кількість західних (К. Майк-Вікар; Т. Монастирський; Г. Райт), російських (Г. Атаманчук; В. Граждан; В.Козбаненко) та українських (І. Артим; Б. Гурне; Л.Карамушка; В. Луговий; А. Мельник; П. Надолішній; Н. Нижник) робіт, в яких висвітлюється сутність проблеми державного управління як виду соціального управління, і, зокрема, безпосередньої ролі державної служби в його здійсненні.

Необхідно зазначити той важливий факт, що, виходячи з праць таких науковців як В. Луговий, В. Малиновський, А. Рачинський, С. Соколовський та інші, державне управління як таке реалізується саме завдяки діяльності державної служби.

Мета нашого дослідження – розкрити сутність поняття «державне управління» у сучасній науковій літературі; розглянути значення терміна «державна служба». На основі аналізу літературних джерел здійснити класифікацію видів державної служби та висвітлити специфіку органів державної влади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо вести мову про державне управління як вид соціального управління та роль державної служби у його здійсненні, то варто проаналізувати сутність державного управління як одного з видів соціального управління. Аналіз літератури по державному управлінню, менеджменту та психології показує, що існує досить велика кількість західних (К. Майк-Вікар, Т. Монастирський), російських (Г. Атаманчук, Т. Базаров) та українських (І. Артим, З. Балюк, Л. Карамушка) робіт, в яких розкрито зміст даного феномена.

Зазначається, що державне управління – це спільні зусилля певної групи людей у контексті держави з метою формування державної політики на основі охоплення всіх гілок влади (виконавчої, законодавчої і судової). Наголошується, що державне управління – це широкомасштабне та аморфне поєднання теорії та практики, покликане сприяти кращому розумінню уряду та зміцненню його зв'язку з суспільством, яким він править, а також заохочувати державну політику, що більш чутлива до соціальних потреб, і запроваджувати таку адміністративну практику державних бюрократій, що спрямована, головним чином, на ефективність, продуктивність і дедалі більшою мірою на задоволення людських потреб.

Якщо звернутись до наукових праць зарубіжних та українських вчених, то можна зробити висновок про те, що державне управління – це один із видів соціального управління, який являє собою організуючий, спрямовуючий, координуючий та контролюючий вплив, що здійснюється державою через систему

її органів і який спрямований на організацію життя суспільства, створення умов для матеріального, культурного та духовного розвитку громадян [17].

Державне управління здійснюється через діяльність державної служби. Мета державної служби полягає в упорядкуванні та підвищенні ефективності процесів формування і реалізації державного управління [7].

Слід зазначити, що термін «державна служба» вперше було легалізовано чинним Законом України «Про державну службу» 1993 року. Було визначено, що «державна служба в Україні – це професійна діяльність осіб, які займають посади в державних органах та їх апараті щодо практичного виконання завдань і функцій держави та одержують заробітну плату за рахунок державних коштів» [1, с.1]. З прийняттям Конституції України 1996 року цей термін набув конституційного закріплення. Конституцією передбачено, що громадяни України «користуються рівним правом доступу до державної служби, а також до служби в органах місцевого самоврядування» [3, с. 38].

Необхідно підкреслити, що чинний Закон «Про державну службу» [2] не містить чіткого визначення поняття «державні службовці», але, як зазначають фахівці з державного управління, в законі пропонується опосередкований підхід до його визначення. Частиною першою статті 1 визначено державну службу через «професійну діяльність осіб», які займають посади в державних органах та їх апараті, щодо практичного виконання завдань і функцій держави, за яку вони одержують заробітну плату, а частиною другою тієї самої статті зазначено, що «ці особи є державними службовцями і мають відповідні службові повноваження» [1, с. 1].

Автори зазначають, що державна служба відрізняється від усіх інших видів служби певними характеристиками: а) своєю публічністю; б) професійністю; в) постійністю; г) функціонуванням у сфері державного управління/регулювання.

Г. Атаманчук, С. Дубенко, В. Луговий, В. Малиновський та ін. звертають увагу на те, що державне управління реалізується завдяки діяльності державної служби. Поняття «державна служба» має два основні значення. А саме: соціально-правовий інститут суспільства, через який здійснюється процес державного управління; професійна діяльність працівників держслужби щодо здійснення цілей і функцій держави через виконання обов'язків і повноважень на посаді, що визначена в конкретному державному органі, яка має публічний характер [13–15].

Державна служба також відрізняється за видами залежно від виконання державними службовцями функцій: у представницьких органах державної влади; в органах державної виконавчої влади; в органах судової влади; в органах прокуратури; у збройних силах; в органах національної безпеки; в органах внутрішніх справ; на дипломатичній службі; на митній службі [17].

Також є підхід, згідно якого державну службу ділять на два види: цивільну (служба в державних органах) і мілітаризовану (військова служба та служба в органах внутрішніх справ).

Також, з урахуванням міжнародного досвіду, пропонується така класифікація видів державної служби: загальнофункціональна – служба в органах представницької, виконавчої і судової влади; спеціалізована – служба в органах внутрішніх справ, державної безпеки, прокуратури, збройних силах, митниці, податкових органах тощо; цивільна – в державних закладах освіти, науки, вищої школи, культури, охорони здоров'я, промисловості тощо [15].

Окрім зазначених основних значень терміна «державна служба», в деяких роботах [12] визначаються ще додаткові аспекти діяльності державної служби, які, на наш погляд, носять більш глибинний характер. Так, вказано, що держслужба як суспільне явище, дещо більше, ніж діяльність держслужбовців та органів управління. Це своєрідна форма відображення суспільних зв'язків і відносин, показник ступеня гуманності й існуючих у суспільстві порядків. Окрім того, наголошується, що держслужба не просто вказує на суспільні зв'язки і відносини, а соціальну спрямованість, наближаючи конституційний ідеал правової демократичної держави до об'єктивної реальності.

Загалом можна заключити, що держслужба є державним правовим і соціальним інститутом, який здійснює в рамках своєї компетенції реалізацію цілей та функцій органів влади й управління шляхом професійного виконання службовцями своїх посадових обов'язків і повноважень, що забезпечують взаємодію держави і громадян у реалізації їх інтересів, прав і обов'язків [12].

Діяльність державної служби здійснюється через діяльність держслужбовців, суттєвими характеристиками яких є такі: державний службовець – це фізична особа, громадянин України, який має відповідну освіту і професійну підготовку; між державним органом і державним службовцем укладається трудовий договір; державний службовець – це представник державної адміністрації, він є часткою державної бюрократії, без якої не обходиться жодне суспільство; державному службовцю

присвоюються в установленому порядку категорії і ранги, які відповідають певній посаді та ін. [17]. Дані положення знайшли подальший розвиток в ряді наказів Національного агентства України з питань державної служби [4; 5; 6].

Зарубіжні та вітчизняні вчені виокремлюють низку вимог, яких мають дотримуватися держслужбовці. Зокрема, зарубіжні вчені наголошують на цінностях, що мають бути значущими для державних службовців: нейтральність – власні переконання держслужбовця не повинні мати значення; чесність і непідкупність – в основу діяльності держслужбовця покладено його служіння суспільству і державі; професійна честь – правила поведінки держслужбовця повинні включати такі моральні якості, як лояльність, безпристрасність, гордість за добре виконану роботу; постійне перебування на посаді – вступ і проходження держслужби базується на засадах кар'єрної служби; чутливість держслужбовців до суспільних потреб; рівність і справедливість у роботі з усіма громадянами [16].

Вітчизняними дослідниками виділено такі підходи щодо аналізу особливостей функціонування органів державної влади (а відповідно, і діяльності державних службовців), порівняно із організаціями, які існують в бізнесі та інших соціальних сферах.

Насамперед, говориться про те, що праця держслужбовців – це один із видів платної суспільнокорисної праці, що полягає в здійсненні управління, соціально-культурному обслуговуванні громадян [11].

Підкреслюється, що специфіка органів державної влади полягає в тому, що результатом їх діяльності є не матеріальні цінності (у комерційних структурах результатом діяльності є отриманий прибуток), а рішення. Останні належать до різних сфер діяльності суспільства (політичної, соціальної, економічної, екологічної тощо), які, зазвичай, набирають інформаційної, розпорядчої форми (закони, постанови, розпорядження, довідки та ін.) [17].

Водночас, предметом діяльності в органах державного управління є інформація, що також виступає одним із ресурсів цих органів. Тобто, результатом діяльності є не матеріальний, а інформаційний «продукт» [17]. Автори зазначають, що однією із основних особливостей праці службовців є володіння особливим предметом праці – інформацією, яка водночас є засобом впливу службовців на тих, ким вони управляють; службовці, як правило, збирають, обробляють, передають, створюють інформацію [11].

Окрім того, зазначається, що держслужбовці виконують волю тих, кому вони підпорядковані, хто оплачує їх роботу, а

також займають керівні посади у державних, громадських, приватних організаціях [11].

Вказується, що діяльність держслужби проявляється, насамперед, в тому, що державна служба через діяльність осіб, зайнятих у ній, має втілювати в життя визначену демократичним шляхом волю держави [10].

Визначається, що для кардинальних змін в діяльності державних інституцій, де спостерігається низка деструктивних процесів (втрата державою керованості суспільними справами і процесами; неефективне використання грошей платників податків; зниження якості послуг, що надаються населенню; посилення бюрократизму при прийнятті рішень; зниження довіри з боку споживачів державних послуг до органів державної влади; прояви дисфункціональності в управлінні тощо), в результаті яких прямі та непрямі суспільні втрати протягом останніх 10-12 років становлять близько 400 млрд. дол. США, необхідною умовою є модернізація функціонування держави.

Вказується на те, що розвиток держави у правовому соціальному напрямі кардинально змінює призначення держслужби [12]. Головна її суть в Україні – реалізація законів держави, забезпечення захисту прав та інтересів громадян, делегування їм певних обов'язків.

Сьогодні, за надзвичайно складних соціально-економічних умов відчувається необхідність підготовки нової генерації висококваліфікованих державних службовців, спроможних ефективно і в найкоротші терміни реалізувати в країні реформи.

Науковці зазначають, що кадри управління повинні вміти: провести оцінку проблемної ситуації в суспільному житті, виміряти економічні, соціальні, політичні і духовно-культурні процеси в їхній інтегральній сукупності, виявити основні закономірності і тенденції розвитку, поставити цілі (найближчі, середньотермінові, стратегічні), вибрати сукупність методів їх поетапного досягнення, створити оптимальні організаційні структури управління (формальні і неформальні), керуючись принципами побудови і проектування організацій, які дозволяють лідеру управління правильно організувати робочі місця, уточнити їхні функції, права, повноваження і відповідальність, знайти ресурси управління, особливо щодо управлінських кадрів у соціальній сфері, вміти не лише поставити цілі, але і застосувати новітні технології (інформаційні, нормативно-правові, освітні, адміністративні тощо), що уможливить забезпечення прийняття зваженого управлінського рішення, оцінити його

ефективність, провести корекцію нового циклу управлінського процесу, який є безперервним.

Наголошується, що докорінні соціально-економічні трансформації в Україні вимагають установлення принципово нових відносин між владою та громадськістю на основі створення дієвих механізмів державного управління, що може бути забезпечене цілеспрямованим формуванням позитивного іміджу влади.

Висновки. Отже, виходячи з вищезазначеного, без сумніву можна говорити про необхідність ефективного функціонування державного управління, як виду соціального управління, та надзвичайну важливість суттєво зростаючої ролі державної служби в ефективному та безперебійному здійсненні державного управління. При цьому, актуальним сьогодні залишається питання необхідності підготовки нової генерації висококваліфікованих державних службовців, спроможних у надзвичайно складних соціальних та економічних умовах ефективно і в найкоротші терміни реалізувати необхідні для країни реформи.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про державну службу» // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – №52. – С. 490–491.
2. Закон України від 17 листопада 2011 року №4050-VI «Про державну службу» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
3. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К. : Преса України, 1997. – №24. – С. 80.
4. Наказ Національного агентства України з питань державної служби від 06.04.2012 №65 «Про затвердження Порядку підвищення рівня професійної компетентності державних службовців» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
5. Наказ Національного агентства України з питань державної служби від 16.05.2012 №91 «Про затвердження Типового профілю професійної компетентності посади керівника апарату та мінімальних вимог до рівня професійної компетентності осіб, які претендують на зайняття цієї посади» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
6. Наказ Національного агентства України з питань державної служби від 13.09.2012 №11 «Про Довідник типових професійно-кваліфікаційних характеристик посад державних

- службовців» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.06.2004 р. №746 «Про затвердження Програми розвитку державної служби на 2005–2010 роки» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (11)
 8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 червня 2012 р. №411-р «Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку державної служби на період до 2016 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
 9. Указ Президента України від 01.02.2012 №45/2012 «Про стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
 10. Авер'янов В.Б. Організація і діяльність апарату державного управління в контексті адміністративної реформи / В.Б. Авер'янов // Державне управління: теорія і практика / за заг. ред. проф. В.Б. Авер'янова. – К. : Юрінком Інтер, 1998. – 432 с.
 11. Бондар В. Нематеріальна мотивація як чинник підвищення ефективності діяльності державних службовців в Україні / В. Бондар // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. / [редкол. : С.М. Серьогін (гол. ред.) та ін.]. – Д.: ДРІДУ НАДУ, 2006. – Вип.1 (23). – 292 с.
 12. Бурдяк В. Державна служба як особливий різновид суспільнокорисної праці / В. Бурдяк // Публічне управління: теорія та практика : зб. наук. пр. Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во «ДокНаукДержУпр». – 2011. – №1(5). – С. 140–147.
 13. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
 14. Малиновський В.Я. Державна служба: теорія і практика : навч. посіб. / В.Я. Малиновський. – К., 2003. – 160 с.
 15. Малиновський В.Я. Державне управління : навч. посіб. – [вид. 2-ге, доп. та перероб.] / В.Я. Малиновський. – К. : Атіка, 2003. – 576 с.
 16. Моутон А. Организация и управление в государственных учреждениях / А. Моутон, Э. Роуз ; пер. с англ. – М. : Наука, 1993. – 292 с.

17. Нижник Н.Р. Державний службовець в Україні (пошук моделі) / [авт. кол. : Н.Р. Нижник, В.В. Цветков, Г.І. Леліков, О.Д. Крупчан, С.Д. Дубенко, П.М. Ткачук, Я.В. Немировський]. – К. : Ін-Юре, 1998. – 102 с.
18. Пашко Л.А. Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 25.00.03 / Пашко Людмила Андріївна ; Ін-т законодавства Верховної Ради України. – К., 2007. – 27 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zakon Ukrai'ny «Pro derzhavnu sluzhbu» // Vidomosti Verhovnoi' Rady Ukrai'ny. – 1993. – №52. – S. 490–491.
2. Zakon Ukrai'ny vid 17 lystopada 2011 roku №4050-VI «Pro derzhavnu sluzhbu» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
3. Konstytucija Ukrai'ny: Prynjata na p'jati sesii' Verhovnoi' Rady Ukrai'ny 28 chervnja 1996 r. – K. : Presa Ukrai'ny, 1997. – №24. – S. 80.
4. Nakaz Nacional'nogo agentstva Ukrai'ny z pytan' derzhavnoi' sluzhby vid 06.04.2012 №65 «Pro zatverdzhennja Porjadku pidvyshhennja rivnja profesijnoi' kompetentnosti derzhavnyh sluzhbovciv» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
5. Nakaz Nacional'nogo agentstva Ukrai'ny z pytan' derzhavnoi' sluzhby vid 16.05.2012 №91 «Pro zatverdzhennja Typovogo profilju profesijnoi' kompetentnosti posady kerivnyka aparatu ta minimal'nyh vymog do rivnja profesijnoi' kompetentnosti osib, jaki pretendujut' na zajnjattja cijei' posady» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
6. Nakaz Nacional'nogo agentstva Ukrai'ny z pytan' derzhavnoi' sluzhby vid 13.09.2012 №11 «Pro Dovidnyk typovyh profesijno-kvalifikacijnyh harakterystyk posad derzhavnyh sluzhbovciv» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrai'ny vid 08.06.2004 r. №746 «Pro zatverdzhennja Programy rozvytku derzhavnoi' sluzhby na 2005–2010 roky» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (11)
8. Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrai'ny vid 27 chervnja 2012 r. №411-r «Pro shvalennja Konceptii' Derzhavnoi'

- cil'ovoi' programy rozvytku derzhavnoi' sluzhby na period do 2016 roku» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
9. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 01.02.2012 №45/2012 «Prostrategiju derzhavnoi' kadrovoi' polityky na 2012–2020 roky» : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : URL: <http://www.solor.gov.ua/?id=540>
 10. Aver'janov V.B. Organizacija i dijəl'nist' aparatu derzhavnogo upravlinnja v konteksti administratyvnoi' reformy / V.B. Aver'janov // Derzhavne upravlinnja: teorija i praktyka / za zag. red. prof. V.B. Aver'janova. – K. : Jurinkom Inter, 1998. – 432 s.
 11. Bondar V. Nematerial'na motyvacija jak chynnyk pidvyshhennja efektyvnosti dijəl'nosti derzhavnyh sluzhbovciv v Ukraini / V. Bondar // Aktual'ni problemy derzhavnogo upravlinnja: zb. nauk. pr. / [redkol. : S.M. Ser'ogin (gol. red.) ta in.]. – D.: DRIDU NADU, 2006. – Vyp.1 (23). – 292 s.
 12. Burdjak V. Derzhavna sluzhba jak osoblyvyj riznovyd suspil'no-korysnoi' praci / V. Burdjak // Publichne upravlinnja: teorija ta praktyka : zb. nauk. pr. Asociacii' doktoriv nauk z derzhavnogo upravlinnja. – H. : Vyd-vo «DokNaukDerzhUp». – 2011. – №1(5). – S. 140–147.
 13. Maksymenko S.D. Tehnologija spilkuvannja (komunikatyvna kompetentnist' uchytelja: sutnist' i shljahy formuvannja) / S.D. Maksymenko, M.M. Zabroc'kyj. – K. : Glavnyk, 2005. – 112 s.
 14. Malynovs'kyj V.Ja. Derzhavna sluzhba: teorija i praktyka : navch. posib. / V.Ja. Malynovs'kyj. – K., 2003. – 160 s.
 15. Malynovs'kyj V.Ja. Derzhavne upravlinnja : navch. posib. – [vyd. 2-ge, dop. ta pererob.] / V.Ja. Malynovs'kyj. – K. : Atika, 2003. – 576 s.
 16. Mouton A. Organyzacyja y upravlenye v gosudarstvennyh uchrezhdenijah / A. Mouton, Э. Rouz ; per. s angl. – M. : Nauka, 1993. – 292 s.
 17. Nyzhnyk N.R. Derzhavnyj sluzhbovec' v Ukraini (poshuk modeli) / [avt. kol. : N.R. Nyzhnyk, V.V. Cvjetkov, G.I. Lelikov, O.D. Krupchan, S.D. Dubenko, P.M. Tkachuk, Ja.V. Nemyrovs'kyj]. – K. : In-Jure, 1998. – 102 s.
 18. Pashko L.A. Ljuds'ki resursy u sferi derzhavnogo upravlinnja: teoretyko-metodologichni zasady ocinjuvannja : avtoref. dys. ... d-ra psihol. nauk : 25.00.03 / Pashko Ljudmyla Andrii'vna; In-t zakonodavstva Verhovnoi' Rady Ukrainy. – K., 2007. – 27 s.

D.I. Kurytsia. Governance as a form of social management and public service role in its implementation. The study of public administration as a form of social management is done. The attention is focused on public service, and in particular its role in the implementation of public management. The public service is noted not just to indicate social connections and relationships, but the social orientation, bringing the constitutional ideal of the democratic state to objective reality. It is a form of public display of social connections and relationships, indicator of humanity level and existing social orders.

Today, if extremely complex, both economic and social situation in the country, especially the difficult tasks are assigned to public service. There are quite a large number of Western, Russian and Ukrainian works, which highlights the essence of the problem of public administration as a form of social management, and in particular the direct role of public service in the implementation.

Governance is a joint effort of a group of people in the context of the state for the purpose of public policy based on the coverage of all branches of government. It is noted that governance is a wide-ranging mix of theory and practice, designed to promote better understanding of government and strengthening its relationship with society, and promote public policies more responsive to social needs, and follow such administrative practice of public bureaucracies aimed mainly at efficiency, productivity and increasingly to meet human needs. Governance is performed through civil service, whose purpose is to implement management and efficiency of the formation and implementation of public management.

Public service is different from all other service by specific characteristics: its publicity (nationwide interest, not private), professionalism (as a profession), persistence (not on a temporary basis, but on a regular), functioning public management.

Overall we can conclude that there is a need for effective functioning of public administration as a form of social management, and the vital importance of significantly increasing role of public service in the effective and smooth implementation of public administration. Thus, there is the need to prepare a new generation of highly qualified public servants capable in extremely difficult social and economic conditions to implement reforms in the country effectively. It is concluded that the public administration is a type of social management that is organizing, directing, coordinating and controlling influence aimed at organizing the society, creating conditions for the material, cultural and spiritual development of individuals.

Key words: public management, public service, classification of types of public service, specific of public authorities, governance aspects, functions of public officials.

Received February 11, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 29, 2015

Особливості різновидів заздрисності в ранньому юнацькому віці

Kutsan O.I. Differences and peculiarities of envy varieties in early adolescence / O.I. Kutsan // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 350–362.

О.І. Куцан. Особливості різновидів заздрисності в ранньому юнацькому віці. У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей різновидів заздрисності в ранньому юнацькому віці. Ми розглядаємо заздрощі як систему відносин особистості до різних сторін об'єктивної дійсності (предметів переваги іншого), що визначає соціально-психологічне ставлення особистості до успіху (досягнень, перевазі у можливостях набуття бажаного) та супроводжується комплексом негативних емоцій, які носять дуалістичний характер (на іншого та на себе), проявляються в мотивації прямо або побічно нівелювати виявлену перевагу та відновити суб'єктивну рівність.

Виявлено типові об'єкти заздрощів, що стосуються матеріальної, соціальної, актуальної діяльності та особистісної сфери. Встановлено, що при незадоволенні актуальних потреб та усвідомленні переваг інших, внутрішнє незадоволення переноситься на міжособистісну взаємодію та індивідуальний рівень функціонування. У дослідженні розглядаються такі різновиди заздрощів: конструктивні, за яких заздрощі проявляються як мотивація зрівнятись чи перевершити успіхи суперника (надаються 36% респондентів) та деструктивні, за яких заздрощі проявляються як мотивація відібрати бажане, а за неможливості досягнення цього зруйнувати його. Визначено, що деструктивні заздрощі поділяються на деструктивні депресивні (34 % респондентів) та деструктивні агресивні (21% респондентів).

Зроблено висновок, що дані різновиди представляють одне явище заздрисності та є відображенням заниженої самооцінки в одному випадку і неадекватно завищеної – в іншому. Досліджено, що незадоволення актуальних потреб призводить до виникнення заздрисності, що виконує сигнальну і каталізуючу функції.

Підтверджено, що різновид деструктивних депресивних заздрощів, який обумовлений самопринижуючою акцентуацією, пов'язаний із заниженою самооцінкою, мотивацією на прийняття соціумом, негативістичною поведінковою спрямованістю. Різновид деструктивної агре-

сивної заздрисності, який обумовлений егоцентричною акцентуацією, пов'язаний із неадекватно завищеною самооцінкою, мотивацією на задоволення егоцентричних потреб, агресивною спрямованістю. Патогенний характер агресивних заздрощів спрямовує активність суб'єкта на руйнацію об'єкта заздрощів, змінює його ставлення до соціального оточення. На основі проведеного емпіричного дослідження можемо констатувати, що заздрощі не притаманні самодостатнім особистостям, схильним до самореалізації, здатним позитивно сприймати успіхи інших та конструктивно оцінювати власні невдачі.

Ключові слова: заздрисність, заздрощі, особливості реакцій на успіх іншого, мотивація на досягнення успіху, самооцінка, копінг стратегії, ранній юнацький вік.

Е.И. Куцан. Особенности разновидностей завистливости в раннем юношеском возрасте. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей разновидностей завистливости в раннем юношеском возрасте. Мы рассматриваем зависть как систему отношений личности к различным сторонам объективной действительности (предметов преимущества другого), что определяет социально-психологическое отношение личности к успеху (достижений, преимуществу в возможностях приобретения желаемого) и сопровождается комплексом негативных эмоций, которые носят дуалистический характер (на другого и на себя), проявляются в мотивации прямо или косвенно нивелировать проявленное преимущество и восстановить субъективное равенство.

Выявлены типичные объекты зависти, касающиеся материальной, социальной и личностной сферы. Установлено, что при неудовлетворении актуальных потребностей и осознании преимуществ других, внутреннее недовольство переносится на межличностное взаимодействие и индивидуальный уровень функционирования. В исследовании рассматриваются такие разновидности зависти: конструктивные, при которых зависть проявляется как мотивация сравниться или превзойти успехи соперника (36% респондентов), и деструктивные, при которых зависть проявляется как мотивация отобрать желаемое, а при невозможности достижения этого – разрушить его. Определено, что деструктивная зависть делится на деструктивные депрессивные (34% респондентов) и деструктивные агрессивные (21% респондентов).

Сделан вывод, что данные разновидности представляют одно явление завистливости и являются отражением заниженной самооценки в одном случае и неадекватно завышенной – в другом. Доказано, что неудовлетворение актуальных потребностей приводит к возникновению завистливости, выполняющую сигнальную и катализирующую функции.

Подтверждено, что разновидность деструктивной депрессивной зависти, которая обусловлена самоунижающей акцентуацией, связанная с заниженной самооценкой, мотивацией на принятие социумом, негативистической поведенческой направленностью. Разновидность деструк-

тивной агрессивной зависти, которая обусловлена эгоцентрической акцентуацией, связанной с неадекватно завышенной самооценкой, мотивацией на удовлетворение эгоцентричных потребностей, агрессивной направленности. Патогенный характер агрессивной зависти направляет активность субъекта на разрушение объекта зависти, меняет его отношение к социальному окружению. На основе проведенного эмпирического исследования можно констатировать, что зависть не присуща самодостаточным личностям, склонным к самореализации, способным положительно воспринимать успехи других и конструктивно оценивать собственные неудачи.

Ключевые слова: зависть, завистливость, особенности реакций на успех другого, мотивация на достижение успеха, самооценка, копинг стратегии, ранний юношеский возраст.

Постановка проблеми. Звернення сучасних науковців до проблем духовності, моральності людини, світу її почуттів, переживань, стосунків дає можливість розгорнуто дослідити моральні чесноти людини. Проте прагнучи розвинути ці чесноти ми не можемо оминати такі негативні явища, як заздрощі, ревності, жадібність тощо. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу саме на понятті «заздрощі». Проблема такого невід'ємного атрибута соціального буття людини як заздрощі довгий час ігнорувалася українською психологічною наукою, залишалася на периферії спеціального психологічного дослідження. Внаслідок чого знання про даний феномен більшою мірою базується на побутових, а не на наукових уявленнях. В даний час актуальність комплексного дослідження заздрісності обумовлена, в першу чергу, усвідомленням на науковому та суспільному рівнях безсумнівної значущості пізнання її психологічної сутності, чинників прояву, механізмів формування та недостатнім рівнем її теоретичної розробки в сучасній психології.

Актуальність проблеми дослідження. У світлі сучасних змін у психології ми можемо говорити про поняття заздрощів не лише як про грішне почуття, а заздрісність як особистісну рису, притаманну лише грішникам, але також як про морально-психологічний феномен, який більшою чи меншою мірою притаманний повсякденному буттю особистості. Особливий прояв він знаходить серед молоді юнацького віку. А тому актуальною є проблема формування в неї високої моралі, непримиренності до прояву заздрощів. Актуальність дослідження феномена заздрощів диктується ще й тим, що в науковій літературі і до сьогодні немає однозначного визначення цього терміна, різні дослідники інколи вкладають в нього протилежний зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних робіт з теми дослідження переконливо показує, що «доля» психології заздрості не є настільки простою і однозначною. Проблематика заздрості відноситься до числа тих, які відносно недавно увійшли в предметне поле психологічної науки. Так, перша спроба її вивчення у вітчизняній психології була зроблена лише в 1997 р. К. Муздибаєвим [7, 8]. Проте відзначимо і те, що останнім часом спостерігається очевидна активізація зусиль психологів з дослідження розглянутого соціально-психологічного явища. Найбільш значущими для розуміння психологічної сутності і природи заздрості, на наш погляд, є роботи Т. Бескової, О. Бондаренко, І. Котової, В.Куніциної, В. Лабунської, У. Лукана, К. Муздибаєва, Р. Шаміонова, А. Ben-Zeev, G. Clanton, J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall, R. Whiterhurst [1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12]. Аналіз визначень заздрості, представлених в контексті сучасних досліджень, вказує на протистояння між двома стратегіями нівелювання переваги іншого: «досягти» і «відібрати». Бондаренко, Котова розглядають заздрість, як переживання, що спричинене перевагою, благополуччям іншого, бажанням мати те, що є в іншого» [4, с. 902]. «Заздрість – почуття відчаю, що виникає по відношенню до іншого, котрий володіє яким-небудь благом або перевагою, і супроводжуючий бажанням, щоб він їх позбувся» [5, с. 89]. «Заздрість – неприязно-вороже почуття, що виникає, коли індивід не має того, чим володіє інша людина, і пристрасно бажає мати цей предмет (це якість, це досягнення, це й успіх) або пристрасно бажає позбавити предмета заздрості іншої людини» [1, с. 4].

У першому з визначень заздрість проявляє себе як бажання досягти, у другому – відібрати, або в залежності від наявності ресурсів для досягнення (ресурси дозволяють – «досягнути», не дозволяють – «відібрати»), в третьому – пригнічення за власну неуспішність. Відображенням термінологічної багатозначності і різнополярних уявлень про заздрість є існуюче на рівні буденної свідомості розуміння заздрісності: «...«біла заздрість» – мотивація досягнення особистості, коли визнання чужого успіху виявляється для неї стимулом творчої активності і прагнення до змагання. <...> «чорна заздрість» – негативна емоція, спонукає суб'єкта здійснювати зловмисні дії з усунення чужого успіху, благополуччя, радості» [9, с. 118]. Отже, саме термінологічна двозначність у розумінні феномена заздрості і детермінує наукові дискусії з приводу її конструктивності. Очевидно, що відпо-

відь на питання про стимулюючі функції заздрості зумовлені вихідними уявленнями авторів про її сутність.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей різновидів заздрисності у ранньому юнацькому віці.

Виклад основного змісту. Визначаючись з поняттями, відзначимо, що заздрості розглядаються нами як система відносин особистості до різних сторін об'єктивної дійсності (предметів переваги іншого) і визначаються як соціально-психологічне ставлення особистості до успіху (досягнень, перевазі у можливостях набуття бажаного), що супроводжується комплексом негативних емоцій, які носять дуалістичний характер (на іншого та на себе), проявляються у мотивації прямо або побічно нівелювати виявлену перевагу і відновити суб'єктивну рівність. У свою чергу, заздрисність – це інтегральна особистісна якість, яка передбачає гостре усвідомлення переваг інших і передбачає стале соціально-психологічне ставлення особистості до успіху (досягнень, перевазі у можливостях набуття бажаного), що супроводжується комплексом негативних емоцій, які носять дуалістичний характер (на іншого та на себе), проявляються у мотивації прямо або побічно нівелювати виявлену перевагу і відновити суб'єктивну рівність.

Говорячи про суперництво, відзначимо, що дане явище давно і активно функціонує на життєвому рівні, але в той же час не має категоріального статусу в психологічних словниках. К.Б. Кузнецова пише, що суперництво, маючи спільні конотації з поняттями «конкуренція» і «змагання», займає проміжне положення між відкритою, контактною формою суперництва – змаганням і конкретизованою (предметною) формою суперництва – конкуренції. <...> Поняття «суперництво» носить амбівалентний характер, суперництво має як позитивні значення (активність, змагальність, досягнення, успіх, перемогу), так і негативні (конфронтація, ворог, конкурент, заздрісник і т.д.)» [3, с. 9]. У нашому розумінні суперництво може базуватись як на позитивному, партнерському, нейтральному відношенні до іншого і мати конструктивний характер, так і на різко негативному (ворожому), набуваючи тим самим деструктивну спрямованість. Якщо в першому випадку діями суб'єкта по досягненню мети керує бажання бути кращим через наслідування ідеалу, засноване на доброзичливому ставленні до іншого, то в другому – прагнення отримати бажане перетинається з бажанням нашкодити тому, кому воно належить.

Отже, під суперництвом нами розуміється феномен, що функціонує в системі міжособистісних і міжгрупових відносин, що визначає модель поведінки особистості, що характеризується орієнтованістю «на себе» і прагненням у певний спосіб перевершити результати іншого.

Для більш детального розгляду вищезазначених явищ розглянемо феномен «оцінки» та «порівняння» переваг іншого. В рамках теорії соціального порівняння в результаті оцінки і порівняння власних результатів діяльності з результатами діяльності іншого можуть виникати різні відносини між об'єктом та суб'єктом порівняння, що супроводжуються відповідними переживаннями та діями. Однією з таких реакцій на успіх іншого, як зазначає В.А. Лабунська, можуть стати заздрощі: «<...>порівняння та оцінювання можуть призводити як до заздрості, так і до надії отримати бажане. Але, беручи до уваги висновки щодо ролі механізмів порівняння і оцінювання в актуалізації заздрості і надії, необхідно звернути увагу на ті соціально-психологічні зміни буття людини, які можуть перетворювати «порівняння» в «активну надію», а «оцінювання» – в прагнення «досягти». В іншому випадку «оцінювання» та «порівняння» сприятимуть актуалізації прагнення не допустити переваги над собою, але відібрати, зруйнувати те, що належить іншому, тобто до заздрощів» [6, с. 121].

Заздрісність в тандемі з суперництвом набуває негативістичного спрямування на іншого, що проявляється на поведінковому рівні: у нівелюванні переваг, руйнації об'єкта переваги або, навпаки, має пасивно-споглядальну позицію. З іншого боку, суперництво має і самостійну функцію – функцію досягнення, в основі якої відсутні дії, що певним чином можуть нашкодити благополуччю інших.

Дуалістичний характер заздрісності знаходить своє відображення у працях Т. Бескової [1, 2, 3], що визначається такою різновидністю: конструктивна, що реалізовується у конструктивних реакціях на успіх іншого, спробі досягнення винагороди шляхом випередження суперників, що прагнуть ідентичних цілей, та деструктивна, яка акцентує увагу не на досягненні винагороди, а на позбавленні іншого потенційної чи наявної винагороди в актуальній сфері. Деструктивна, в свою чергу, проявляється у деструктивних реакціях на успіх інших як мотивація відібрати або зруйнувати об'єкт переваги, поділяється на депресивну заздрісність та агресивну заздрісність.

Заздрісність-депресія – порівнюючи себе з іншими, індивід усвідомлює власну незначущість, переживає засмучення щодо себе, через непродуктивність власного життя.

Заздрісність-агресія – порівнюючи себе з іншими, індивід усвідомлює об'єктивну/суб'єктивну несправедливість через те, що хтось успішніший за нього, ненависть по відношенню до інших через продуктивність їхнього життя, мотивація позбавити їх переваги.

Підсумовуючи вищезазначене, до конструктивних реакцій на успіх іншого ми відносимо захоплення іншим, мотивацію зрівнятися, до деструктивних реакцій на успіх іншого ми відносимо мотивацію відібрати бажане.

Усвідомлення переваг інших у володінні чи можливостях набуття бажаного ми досліджували за допомогою авторського опитувальника «Особливості прояву заздрісності», «Методика дослідження реакцій на успіх іншого» Т. Бескової [3]. У дослідженні брали участь 200 респондентів раннього юнацького віку, учні старших класів загальноосвітніх шкіл.

Отже, представники раннього юнацького віку найчастіше заздять у своєму оточенні тим, хто рівний їм та подібний до них: однокласникам, юнакам, із якими відвідують спільні секції, подругам, братам/сестрам, кузенам. Таким чином, можемо зазначити, що першочергову роль відіграє соціальна схожість, тобто порівняння із собі подібними – з ким споріднений вид діяльності та хто входить до такої ж вікової групи. На підтвердження учнівським відповідям наведемо наукове положення Р. Уітерхартса: «... можливості для порівняння не безмежні, навпаки, вони досить обмежені певними соціальними рамками. Заздрісник, як правило, порівнює своє становище, свої досягнення зі статусом того, хто знаходиться близько на соціальній драбині. Адже, близькість робить подробиці життя іншої людини більш доступними для спостереження, порівняння та аналізу. Крім того, саме безпосереднє оточення найчастіше є референтною групою, точкою відліку, стосовно якої суб'єкт вимірює та оцінює свої досягнення і надбання, невдачі і втрати» [15, с.54]. Статистично відповіді учнів розподілились таким чином – 40% учнів чітко виділяють, що інші володіють винагородами, яких вони позбавлені. 44 % усвідомлюють переваги інших, проте ставляться до цього явища як до чогось звичного. 16% учнів не виділяють інших як таких, у яких є певні переваги.

Що стосується об'єктів заздрощів, то ними виступили: матеріальні переваги, котрі вказали 39 % респондентів, в яких про-

являються заздрощі до матеріальних переваг; переваги соціальної адаптації (21%), в яких проявляються заздрощі до переваг прийняття близькими, референтною групою; особистісні переваги (46%), в яких проявляються заздрощі до переваг особистісного розвитку; переваги в актуальній діяльності (35%), проявляються заздрощі до переваг в актуальній діяльності (навчальній, трудовій, хобі).

Виявилось, що є певні гендерні особливості об'єктів заздрощів. Так, для представниць жіночої об'єкти заздрощів, в яких проявляються проблеми стосунків і міжособистісної взаємодії, складають більше половини всіх указаних ними об'єктів переваг, у юнаків ці ситуації, хоч і стоять також на першому місці за кількістю їхніх зазначень, мають меншу серед інших частку. А от об'єкти заздрощів, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків частіше турбують представників чоловічої статі, ніж учасниць дослідження – представниць жіночої статі.

Також можемо дійти висновку, що заздрощі – це результат соціальних взаємин. Адже якщо досягнення іншого – це насичена праця, то йому не заздирать, а якщо це результат фарту чи допомоги інших, то заздрощі це до легкого здобутку. Як можна зробити висновок із відповідей учнів, заздрощі активно проявляються якщо суб'єкт переваги, виставляє на публіку об'єкт переваги. З іншого боку оцінювання справедливості/несправедливості та важкості/легкості у досягненні блага носить здебільшого суб'єктивний характер.

Визначені в ході дослідження основні поведінкові реакції на успіх іншого в актуальній сфері можуть бути об'єднані в такі типи:

- конструктивні реакції на успіх іншого – суперництво, захоплення іншим;
- неконструктивні пасивні реакції – деструктивні депресивні заздрощі, що проявляються, як депресія, самозвинувачення через неможливість досягнути бажаного.
- неконструктивні активні реакції – деструктивні активні заздрощі, що проявляються, як мотивація відібрати/нівелювати / зруйнувати перевагу іншого в актуальній сфері.

Найбільша частка респондентів (54%) вдається до пасивних деструктивних заздрощів. Усвідомлюючи нерівні можливості щодо набуття бажаного, старшокласники бажать невдач, тому, хто ним володіє, але при цьому не вдаються до активних дій, що

можуть нашкодити об'єкту переваги. Такі учні радіють поразкам конкурентів та важко переживають успіхи суперників, проте не показують цього. Адже, як зазначає К. Муздибаєв: «Спостерігаючи чужі успіхи, досягнення та звершення, людям властиве недоброчинне ставлення, негативізм до того, кому заздрають. Вони не приймають цю людину з тими зусиллями, які вона доклала, не переносять на себе її кроки і не прагнуть поетапно йти до цілі, єдине бажання, котре не полишає заздрісних людей, – отримати результат» [7, с.39]. За результатами кореляційних зв'язків нами визначено, що пасивні деструктивні заздроці (шкали депресивної заздрісності опитувальника Т.Бескової) проявляються у старшокласників з більш високим рівнем усвідомлення власної причетності до негативних подій життя (шкала «Інтернальність у сфері невдач» (ІН) опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю») ($r=0,29$ за $p<0,01$), а також проявами комунікативної закритості, проблемністю у встановленні міжособистісних стосунків (фактор А тесту Р.Кеттелла) ($r=-0,23$ за $p<0,01$). Такі учні уникають ризикованих ситуацій та тих ситуацій, де можливе самовираження. Остання властивість також виступає фактором зростання пасивності під час зустрічі з життєвими труднощами (шкали пасивного копінгю опитувальника Р. Лазаруса (КП)) ($r=-0,24$ за $p<0,01$). Крім того, пасивні заздроці тим більше проявляються в респондентів, чим менше вони вважають можливим впливати на події свого життя (показники шкали «Загальної інтернальності» (ЗІ)) ($r=-0,20$ за $p<0,05$).

Активні деструктивні заздроці проявляються у 32% опитаних. Усвідомлюючи власні обмежені можливості, старшокласники бажають встановити суб'єктивну справедливість, під якою учні розуміють знищення/нівелювання переваги, зокрема поширення пліток, наклепів, негативізм у ставленні до того, хто володіє бажаним. Активні деструктивні заздроці пов'язані, навіпаки, з емоційною нестійкістю, лабільністю настрою (фактор С опитувальника Р.Кеттелла «Емоційна стійкість» (С)) (слабкий зворотній кореляційний зв'язок $r=-0,25$ за $p<0,01$); тривожністю (фактор О опитувальника Р.Кеттелла «Впевненість-тривожність» (О)) (помірної сили прямий кореляційний зв'язок $r=0,38$ за $p<0,01$), а також високим рівнем переживання результативності самореалізації (шкала опитувальника «СЖО» «Результат життя» (Рж)) ($r=0,32$ за $p<0,05$). Чим більше вони орієнтовані у своїх діях на зовнішнє схвалення, задоволення тільки власних потреб (шкала «Орієнтація на Я» (ОЯ) «Орієнтаційної анкети

спрямованості особистості» Б.Басса) ($r=0,294$ за $p<0,01$) і чим менше респонденти проявляють здатність свідомо діяти відповідно до ззовні заданих норм, бути наполегливими й відповідальними (фактори G Р.Кеттелла) ($r=-0,26$ за $p<0,01$).

Було виявлено, що існують певні особливості в тому, до яких реакцій на успіх іншого вдаються учасники дослідження – представники різної статі. У цілому більш «чоловічою» виявилася стратегія зрівнятися з іншим, досягти бажаного, або якщо це неможливо, то відібрати його. Дівчата частіше вдаються до захоплення успіхами інших, самозвинувачення через неможливість досягнути бажаного, нівелювання переваги.

Результати дослідження особливостей різновидів заздрісності дозволяє зазначити, що об'єктами заздроців виступають: матеріальні переваги, переваги соціальної адаптації, індивідуальні переваги, переваги в актуальній сфері.

Представники раннього юнацького віку вдаються до конструктивних реакцій на успіх іншого – суперництво, захоплення іншим; неконструктивних пасивних реакцій – депресія, самозвинувачення через неможливість досягнути бажаного (деструктивні пасивні заздроці); неконструктивних активних реакцій – мотивація відібрати/ нівелювати / зруйнувати перевагу іншого в актуальній сфері (деструктивні активні заздроці).

Респонденти, яким притаманні *пасивні деструктивні заздроці*, характеризуються більшою комунікативною закритістю, напруженням у побудові стосунків, але водночас – актуальністю мотивації, пов'язаної саме з потребою бути соціально прийнятими, відчувати приналежність до групи, бути включеним до групових процесів, високими показниками суб'єктивної інтернальності в сфері несприятливих життєвих подій: їм більше, ніж іншим респондентам, властиво перейматися почуттям провини і власної причетності до невдач, домінують стримування і контроль емоцій, прийняття провини.

Активні деструктивні заздроці визначаються орієнтацією на задоволення лише власних потреб, неадекватно завищеною самооцінкою, властивий низький рівень задоволеності результативністю, процесом життя, фіксація на внутрішніх переживаннях із проявами агресії, спостерігається відсутність здатності планувати та коригувати діяльність, долати перешкоди, бути наполегливим.

Розробка психокорекційної програми, спрямованої на подолання заздрісності шляхом корекції виділених чинників, стане подальшим етапом наших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Бескова Т.В. Соотношение понятий «зависть» и «соперничество» / Т.В. Бескова // Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических и технологических условиях: материалы всеросс. науч.-практ. конференции. – Саратов : КУБиК, 2010. – С. 46–51.
2. Бескова Т.В. Социальная психология зависти / Т.В. Бескова. – Саратов : ИЦ Наука, 2010.
3. Бескова Т.В. Соотношение характеристик зависти и субъективного благополучия личности/ Т.В. Бескова, Р.М. Шамионов // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. – Чебоксары, 2010. – С. 61–71.
4. Бондаренко О.Р. Психологическое консультирование: зависть и психическое здоровье / О.Р. Бондаренко, У. Лукан // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Серия «Социология. Психология. Философия». – 2008. – № 2. – С. 265–273.
5. Куницына В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения / В.Н. Куницына // Актуальные проблемы психологической теории и практики. СПбГУ, 1995. – С. 82–92.
6. Лабунская В.А. Зависть, безнадежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта / В.А. Лабунская // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа – Краснодар: КГУ, Просвещение – Юг, 2005. – С. 120–137.
7. Муздыбаев К. Завистливость личности / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – Т.23. – №6. – М., 2002. – С.39–48.
8. Муздыбаев К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – Т.21. – №2. – М., 2000. – С. 27–39.
9. Ben-Zeev A. Envy and Jealousy / A. Ben-Zeev // The Canadian Journal of Philosophy. – №20. – 1990. – P. 487–516.
10. Clanton G., Smith L.G. Jealousy / G.Clanton. Lanham: Univ. Press of America. 1977. – P. 34–56.
11. Dunn J., Brown J., Beardsall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions / J. Dunn, J. Brown, L. Beardsall // Devel. Psychol. – 1991. – V. 27 (3). – P.448–455.
12. Whiterhurst R. N. Jealousy and American Values / Eds. Clanton G., Smith L.G. Jealousy. – Lanham : Univ. Press of America, 1977. – P. 136–139.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beskova T.V. Sootnoshenie ponjatiy «zavist'» i «sopernichestvo» / T.V. Beskova // Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-jekonomicheskikh i tehnologicheskikh uslovijah: materialy vsereos. nauch.-prakt. Konfrencii. – Saratov : KUBiK, 2010. – S. 46–51.
2. Beskova T.V. Social'naja psihologija zavisti / T.V. Beskova. – Saratov : IC Nauka, 2010.
3. Beskova T.V. Sootnoshenie karakteristik zavisti i sub#ektivnogo blagopoluchija lichnosti/ T.V. Beskova R.M. Shamionov // Lichnost' kak sub#ekt innovacij: sbornik nauchnyh trudov. – Cheboksary, 2010. – S. 61–71.
4. Bondarenko O.R. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: zavist' i psihicheskoe zdorov'e / O.R. Bondarenko, U. Lukan // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – Serija «Sociologija. Psihologija. Filosofija». – 2008. – № 2. – S. 265–273.
5. Kunicyna V.N. Narushenija, bar'ery, trudnosti mezhlichnostnogo neformal'nogo obshhenija / V.N. Kunicyna // Aktual'nye problemy psihologicheskoi teorii i praktiki. SPbGU, 1995. – S. 82–92.
6. Labunskaja V.A. Zavist', beznadezhnost' i nadezhda kak sposoby preobrazovanija bytija sub#ekta / V.A. Labunskaja // Lichnost' i bytie: sub#ektnyj podhod. Lichnost' kak sub#ekt bytija: teoretiko-metodologicheskie osnovanija analiza – Krasnodar: KGU, Prosveshhenie – Jug, 2005. – S. 120–137.
7. Muzdybaev K. Zavistlivost' lichnosti / K. Muzdybaev // Psihologicheskij zhurnal. – T.23. – №6. – M., 2002. – S.39–48.
8. Muzdybaev K. Jegoizm lichnosti / K. Muzdybaev // Psihologicheskij zhurnal. – T.21. – №2. – M., 2000. – S. 27–39.

O.I. Kutsan. Differences and peculiarities of envy varieties in early adolescence. The article analyzes the results of empirical investigation of envy varieties in early adolescence. We consider envy as a system of relations between personality and different sides of objective reality (benefits), which determines the socio-psychological attitude to success (better achievements, possibilities, results) and is accompanied by a set of negative emotions, is motivated to overcome subjective inequality and neutralize advantages of others.

It is noted, that typical objects of envy regard physical, social, relevant activity and personal sphere. It is established that dissatisfaction with

current needs and awareness of other benefits, internal dissatisfaction transferred to interpersonal interaction and individual level of functioning. The study covers the following types of envy: constructive, which manifested envy as motivation to equal or surpass the success of the opponent (provided by 36% of respondents) and destructive, which jealousy manifested as motivation to select desired, but in the case of inability to achieve – ruin it. It is determined that the destructive envy is divided into destructive depression (34%) or destructive aggressive (21%).

The given paper investigates that these varieties mean the phenomenon of envy as a personal psychological quality and is a reflection of low self-esteem in one case and inadequately overestimated – in another. It is studied that dissatisfaction of the actual needs of leads to envy performing signal and catalytic function.

It is confirmed that the kind of destructive depressive envy, which has self-humiliating accent, is associated with low self-esteem, motivation, decision-society, negative behavioral orientation. The kind of destructive aggressive envy, which has self-centered accent, that is associated with inadequately high self-esteem, motivation to satisfy the egocentric needs, aggressive orientation. Pathogenic nature of envy directs subject's activity to the destruction of the object of envy and changes its attitude towards social environment. Based on empirical research it is concluded that basically self-sufficient individuals aren't jealous, they can positively perceived successes of others and constructively evaluate their own failures.

Key words: envy, jealousy, varieties of reactions to the success of the others, motivation to success, self-esteem, coping strategies, early adolescence.

Received February 10, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 28, 2015

Л.В. Лимар

lesyalymar@ukr.net

Корекція розвитку мотиваційного компонента готовності медиків до продуктивної взаємодії на заняттях англійської мови

Lymar L.V. Correcting the motivation of medical students' readiness for productive interaction at Medical English classes / L.V. Lymar // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 363–375.

Л.В. Лимар. Корекція розвитку мотиваційного компонента готовності медиків до продуктивної взаємодії на заняттях англійської мови. В результаті аналізу літературних джерел та власного досвіду автора встановлено, що мотиваційний компонент готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії являє собою сукупність мотивів, які зумовлюють спрямованість медичного працівника на попередження конфліктів або їх продуктивне розв'язання. У статті досліджено поняття мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії та виокремлено основні мотиви, які сприяють цій взаємодії: соціально-альтруїстичні та наукові. Автором визначено високий рівень розвитку мотиваційного компоненту при сформованому прагненні лікаря до продуктивної взаємодії на партнерських засадах та альтруїстичній позиції лікаря з середнім рівнем емпатії, наявністю чіткої власної позиції при вирішенні складних питань. Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності медиків до продуктивної взаємодії автором сформульовано як несформоване прагнення лікаря підтримувати пацієнта через індивідуальні, матеріальні чи соціальні фактори, або обумовлене несформованою мотивацією до лікарської діяльності. З метою визначення та корекції рівня розвитку мотиваційного компонента готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії автором запропоновано цикл психотренінгових вправ англійською мовою, типологія завдань якого наведена в статті. Подано результати подальшого опитування студентів після проведення вправ, які підтвердили їх ефективність щодо активізації пізнавальної діяльності та зміни мотивації професійної діяльності, а також формування альтруїстично спрямованого мотиваційного компонента готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії. Автор розглядає у подальшій перспективі можливість проведення порівняль-

ного дослідження ефективності впровадження таких вправ серед студентів вищих медичних навальних закладів різних рівнів акредитації.

Ключові слова: готовність до продуктивної взаємодії, студенти-медики, корекція, заняття іноземної мови, альтруїзм, соціальні мотиви, наукові мотиви.

Л.В. Лимар. Коррекция развития мотивационного компонента готовности медиков к продуктивному взаимодействию на занятиях иностранного языка. В результате анализа литературных источников и собственного опыта автора определено, что мотивационный компонент готовности студентов-медиков к продуктивному взаимодействию представляет собой комбинацию мотивов, которые определяют направленность медицинского работника на предупреждение конфликтов или их продуктивное решение. Статья исследует понятие мотивационного компонента к продуктивному взаимодействию и выделяет основные мотивы, которые способствуют данному взаимодействию: социально-альтруистические и научные. Автором определён высокий уровень развития мотивационного компонента при сформированной устремлённости врача на продуктивное взаимодействие на партнёрских основаниях и альтруистической позиции врача со средним уровнем эмпатийности, присутствием чёткой собственной позиции при решении сложных вопросов. Низкий уровень развития мотивационного компонента готовности к продуктивному взаимодействию автором определён как несформированная устремлённость врача поддерживать пациента вследствие индивидуальных, материальных или социальных факторов, либо обусловленное несформированной мотивацией к врачебной деятельности. С целью определения и коррекции уровня развития мотивационного компонента готовности студентов-медиков к продуктивному взаимодействию автором был предложен цикл психотренинговых упражнений на английском языке, типология заданий которого описана в статье. Поданы результаты последующего опроса студентов, после проведения тренинговых упражнений, которое подтвердило их эффективность относительно активизации познавательной деятельности и изменений мотивации профессиональной деятельности, а также формирования альтруистически направленного мотивационного компонента готовности студентов-медиков к продуктивному взаимодействию. Автор рассматривает в последующей перспективе возможность проведения сравнительного исследования эффективности внедрения таких упражнений среди студентов высших медицинских учебных заведений разных уровней акредитации.

Ключевые слова: готовность к продуктивному взаимодействию, студенты-медики, занятия по иностранному языку, альтруизм, социальные мотивы, научные мотивы.

Постановка проблеми. Процес професійної підготовки майбутнього фахівця представляє процес якісних змін особистості студента, які призводять до нового рівня її цілісності, пе-

ретворення сформованих настановлень, орієнтацій, мотивів, потреб, інтересів під впливом спеціально організованих впливів і внутрішнього саморозвитку та саморуку особистості [1, с. 246]. Спрямованість майбутнього фахівця (зокрема, медика) на продуктивну взаємодію при здійсненні професійної діяльності обумовлює ефективність самої діяльності, та є особливо важливим в контексті взаємодії «лікар-пацієнт». У загальній моделі структури готовності мотиваційний компонент обумовлює мотивацію суб'єкта дії до професійної діяльності та до продуктивної взаємодії. Даний компонент необхідно розвивати під час навчання у ВНЗ, причому не лише шляхом безпосередньої роботи психологів та під час викладання фахових дисциплін, але на всіх заняттях, зокрема з іноземної мови. Комунікативна спрямованість занять з іноземної мови та постійний характер взаємодії студентів на цих заняттях уможливує проведення викладачам вправ та завдань, спрямованих на розвиток певних психологічних якостей, зокрема мотивації до продуктивної взаємодії, іноземною мовою.

Мета статті – визначити поняття, складові та рівні сформованості мотиваційного компонента готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії з пацієнтами, а також способи корекції даного компонента на заняттях з іноземної мови, сформулювати типологію вправ, які можливо застосовувати на заняттях.

Аналіз останніх досліджень.

Питання конфліктологічної підготовки фахівців і, зокрема, їх готовності до конструктивної взаємодії в умовах конфлікту вивчали Є.О. Варлакова [2], І.В. Ващенко [3, М.В. Войтович, Т.М. Дзюба [6], Л.М. Карамушка [6], Л.О. Петровська, 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, С.Д. Максименко [9], Н.Ю. Максимова та ін.; питання формування готовності медичних кадрів до окремих аспектів професійної діяльності – А.С. Борисюк, І.С. Вітенко [4], Н.А. Магазаник [8], В.О. Ташликов [11] та ін.

В.П. Захаровим та Н.Ю. Хрящеву [5] виділено чотири групи професійно значущих якостей фахівця, необхідних для конструктивної взаємодії з іншим: моральні якості (порядність, людяність, духовність, відповідальність); волева регуляція (витримка, самоконтроль, терплячість у досягненні мети, послідовність, наполегливість); високий рівень розвитку пізнавальних процесів, зокрема уваги та оперативної пам'яті; особистісні

якості (адекватність самооцінки, тактовність, об'єктивність, соціальна чутливість, гнучкість). Т. М. Дзюба та Л. М. Карамушка вважають, що психологічна готовність фахівця до взаємодії в умовах конфлікту – це система конфліктологічних знань, яка забезпечує розпізнавання складної ситуації взаємодії як конфліктної; а також сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які забезпечують обрання оптимальної поведінкової стратегії в умовах конфлікту, та сукупність конфліктологічних якостей, які зумовлюють адекватність поведінки в ситуації конфлікту [6, с. 78].

У контексті розвитку мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності медиків варто проаналізувати роботи В. Г. Панка, який підкреслює роль інтелекту та гуманізації особистості фахівця, зокрема таких якостей, як альтруїзм, висока мотивація до професії, готовність до співпраці, володіння механізмами саморегуляції [10]. Автори І.С. Вітенко [4], Н.А. Магазаник [8] та В. О. Ташликов [11] прихильні до думки, що за умови альтруїстичної мотивації професійної діяльності (коли лікар спрямований на благо пацієнта) можливе високоефективне здійснення професійної діяльності та результативне лікування, а отже, продуктивна взаємодія.

Саме ці позиції було враховано нами при визначенні змісту та складових мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх медичних працівників до попередження конфліктів з пацієнтами.

Виклад основного матеріалу. Структура готовності майбутніх медиків до попередження та розв'язання міжособистісних конфліктів містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, регулятивний, емоційний та комунікативний, серед яких, на нашу думку, мотиваційно-ціннісний є особливо важливим.

Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою сукупність мотивів, що зумовлюють спрямованість медичного працівника на попередження конфліктів або їх продуктивне розв'язання. Ці мотиви за своїм змістом можуть бути пов'язані через систему ставлень медика до конфліктів у цілому, до конфліктів у професійній діяльності; до готовності розв'язувати міжособистісні конфлікти тощо.

Взаємодія лікаря і пацієнта спрямована на досягнення єдиної мети – діагностування захворювання, лікування пацієнта та його одужання. Для лікаря найвищою цінністю є стан фізичного та емоційного здоров'я пацієнта (а не «цікавий» з медичної точки зору випадок).

Лікар повинен дотримуватися принципів субординації у стосунках із пацієнтом, обмеження заподіяння шкоди психічному та фізичному здоров'ю пацієнта.

Однією з пріоритетних функцій психологічної підготовки майбутніх лікарів є розвиток мотиваційної сфери особистості, ціннісних орієнтацій, духовних і професійних потреб тощо.

На основі результатів наукових досліджень [1;2;3] було виокремлено мотиви професійної діяльності майбутніх лікарів у контексті взаємодії з пацієнтами:

- *прагматичні мотиви* – визначають зацікавленість майбутніх медичних працівників передусім в отриманні матеріального чи соціально-психологічного утвердження: отримання грошової винагороди за проведене лікування пацієнта, бажання якомога швидшої виписки пацієнта, встановлення нових соціальних контактів за допомогою пацієнта, прагнення зробити кар'єру в разі вдалого лікування тощо;
- *соціальні мотиви* – визначають емоційний контакт із пацієнтом, готовність надавати допомогу хворому, виявляти піклування: прагнення піклуватися про здоров'я інших людей та суспільства в цілому; завоювання поваги та авторитету в очах пацієнта, прагнення спілкуватися з людьми та допомагати їм;
- *власне професійні мотиви* – відображають спрямованість на забезпечення здоров'я, прагнення сумлінно виконувати професійні обов'язки: правильна постановка діагнозу, покращання стану здоров'я пацієнта, налагодження емоційного контакту з пацієнтом з метою його успішного лікування, бажання вилікувати хворого;
- *наукові мотиви* – визначають зацікавленість майбутніх лікарів у набутті нових професійних знань у процесі лікування: вирішення наукових проблем, вивчення нових захворювань і шляхів їх лікування; випробування нових способів лікування захворювань.
- *мотиви особистісного та професійного саморозвитку* – виявляються у прагненні постійного вдосконалення себе як особистості і професіонала: набуття нових умінь і навичок постановки правильного діагнозу та лікування пацієнта, набуття нових комунікативних навичок і умінь спілкування у складних ситуаціях, постійне вдосконалення себе, духовне збагачення.

Погоджуючись з думкою науковців [2] про полімотивованість будь-якої професійної діяльності, важливого значення набуває ступінь включеності та поєднання цих груп мотивів у широкий контекст життєдіяльності лікаря, коли високий інтерес до лікувального процесу поєднується з бажанням піклуватися про здоров'я інших, удосконалення себе через допомогу іншим, прагнення встановлювати нові соціальні контакти, здійснення професійної кар'єри тощо. Найбільш оптимальною є така ситуація, коли внутрішня та зовнішня мотивації збігаються та взаємодоповнюють одна одну.

Переважаючі в лікаря лише однієї з груп мотивів (наприклад, спрямованість на отримання певних матеріальних чи соціальних благ або, навпаки, набутті нових професійних знань у процесі лікування) може суттєво обмежувати його діяльність. Водночас, важливим є усвідомлення фахівця на кожному етапі життя значущості мотивів своєї професійної діяльності [6].

Разом з тим, варто зазначити, що в кожній групі мотивів можна виділити основні мотиви, що визначають, на наш погляд, значущість для майбутніх лікарів попередження конфліктів із пацієнтами, зокрема, серед *власне професійних*: налагодження емоційного контакту з пацієнтом з метою його успішного лікування; в групі *наукових мотивів*: дослідження впливу особливостей спілкування з пацієнтом на перебіг лікування; в групі *прагматичних мотивів*: встановлення нових соціальних контактів з допомогою пацієнта; серед *соціальних мотивів*: прагнення спілкуватися з людьми та допомагати їм; у групі *мотивів особистісного та професійного саморозвитку*: набуття нових комунікативних навичок та умінь спілкування в складних ситуаціях тощо.

Іншим аспектом мотиваційно-ціннісного компонента є зосередження на формуванні ціннісного ставлення до людей, життя, суспільства, праці, пізнання, а також до загальноприйнятних, вироблених культурними традиціями, цінностей: совісті, справедливості, свободи, рівності і т. ін.

Високий рівень розвитку мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії лікаря з пацієнтом характеризується сформованим прагненням лікаря до продуктивної взаємодії на партнерських засадах, альтруїстичною позицією лікаря з середнім рівнем емпатії, наявністю чіткої власної позиції при вирішенні складних питань. Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії характеризується несформованим прагненням лікаря підтримувати

пацієнта через індивідуальні, матеріальні чи соціальні фактори; залежністю лікаря від соціально схвалюваної поведінки (схильність до виконання соціальних очікувань), або не сформованою мотивацією до лікарської діяльності взагалі через нав'язаний вибір професії чи фальшиві очікування від професії.

З метою виявлення існуючого рівня сформованості мотивації студентів-медиків до продуктивної взаємодії, а також подальшої корекції рівня нами було запропоновано провести комплекс психотренінгових вправ на заняттях медичної англійської мови, в структурі лексичної розминки на початку кожного заняття, тривалістю 20-30 хвилин. Дані вправи проводились у групах 1 та 2 курсів студентів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця з рівнем знань англійської мови « Advanced » (просунутий). Для цього було обрано наступні методи: обговорення, ділова гра, опитування, метод зворотного зв'язку, виконання тренінгових вправ англійською мовою. Дані вправи проводились впродовж 1 семестру 2014-2015 н.р. Наприкінці семестру було проведено опитування студентів щодо доцільності поєднання проведення психотренінгових вправ та викладання англійської мови.

З метою *формування уявлення у студентів про цінності медики та обґрунтування необхідності наявності цих цінностей* було застосовано наступні види діяльності: повідомлення англійською мовою про видатних корифеїв медицини, та їх діяльність, з акцентом на альтруїстичність роботи (наприклад, повідомлення про діяльність В.О. Караваєва, М.І. Пирогова, благодійні лікарні тощо, з подальшим обговоренням англійською можливості запровадження такої діяльності в умовах сьогодення).

Завдання «Values» спрямоване на переоцінку власних цінностей студентами, коли їм на карточках запропоновано обрати певні списки цінностей (англійською мовою): interesting job, favorable situation in the country, social apprehension, welfare, family, entertainment, self-improvement, freedom, truthfulness, faith... (цікава робота; сприятлива ситуація в країні; суспільне визнання; матеріальний достаток; любов; сім'я; задоволення, розваги; самовдосконалення; свобода; справедливість; доброта; чесність; щирість; віра). Потім кожний студент обирав п'ять найголовніших для нього цінностей і дві не дуже значимі цінності. Після етапу індивідуальної роботи студенти обговорювали результати англійською в малих групах, а потім – в загальній студентській групі. Цікавим було також проведення вправи-

розминки «starting a new life», умовами якої були такі: вам 18 років, за фінансовими спроможностями Ви можете вступити на контрактну форму навчання будь-якого факультету медичного чи іншого ВНЗ, з обговоренням результатів спочатку в малих групах, а пізніше загальному обговоренні.

З метою *забезпечення усвідомлення мотивів майбутньої професії та їх ієрархії в структурі власної мотивації* студентам було запропоновано провести круглий стіл з тематики можливої мотивації лікарської професії та їхньої важливості у лікарській справі. Пропонувалося провести мозковий штурм на тему «Making the professional activity pleasant», де студентам необхідно було якнайшвидше занотувати фактори, які могли би зробити професійне життя цікавим (радісним, творчим, тощо, з одночасним обговоренням, що з переліченого становить більший інтерес для студентів). Цікавим є обговорення результатів мозкового штурму в інших групах, порівняння результатів тощо. Також для усвідомлення мотивації роботи студентам було запропоновано виконати вправу «Defining the aims», яка проводилася на початку заняття в якості лексичної розминки. У ній студентам було запропоновано розподілити лист паперу на дві частини: ліворуч прописати, з якою метою вони обирають професію лікаря, праворуч прописати, яким чином вони досягатимуть обраних цілей, з приміткою, що вони вже зробили з прописаного, з подальшим обговоренням результатів спочатку в малих групах, а потім на потоці.

Зі студентами було проведено гру «Expel two people», «Виключити двох». Умови гри: за рішенням деканату з кожної групи потрібно відрахувати по дві особи, і рішення групи має особливе значення. У Вашій групі навчаються відмінниця, яка хоче стати відомим кардіохірургом; хлопець, який поїде в село сімейним лікарем; двієчник, який хоче працювати в міністерстві охорони здоров'я; сирота, який прогулює заняття, але якого не можуть виключити через його сирітство; хлопець, який не хоче працювати лікарем, а хоче піти в лабораторію гігієністом; майбутній аспірант, який хоче присвятити життя вивченню бактерій; дівчина, яка хоче після закінчення університету народити дитину і потім працювати медсестрою при школі. За бажанням групи можна додавати варіанти. Відповідне обговорення англійською мовою проводилося одразу в усій групі, з подальшим аналізом.

З метою *забезпечення усвідомлення та розвитку мотивів, що спонукають майбутнього лікаря до попередження конфлік-*

тив з пацієнтом, студентам було запропоновано написати твір англійською мовою (обсягом від 1,5 сторінки) на тему «Основні конфлікти між лікарем та пацієнтом та бачення студентами їх причин». Після перевірки студентських робіт з лексико-граматичної точки зору, викладач проводив обговорення зі студентами даних творів (з дотриманням анонімності авторства творів), та подальшим узагальненням списку мотивів. Також проводилася вправа по відсортуванню мотивів на позитивні та негативні, і обговорення можливості трансформації позитивних мотивів у негативні (наприклад, мотив допомоги іншим є в цілому позитивним, але в гіпертрофованому вигляді може трансформуватися в «комплекс спасителя»). Також було проведено вправу «Another career», де студентам було запропоновано обговорити, яку би професію вони обрали, крім професії лікаря. В якості самостійної роботи студентам було запропоновано прописати власне бачення мотивів професійної діяльності після проведення всіх вправ (скласти твір).

З метою забезпечення *розвитку позитивного ставлення до себе як особи, здатної попередити конфлікт з пацієнтом*, зі студентами було проведено бесіду щодо негативної чи позитивної мотивації професійної діяльності лікаря.

Після цього на занятті було проведено групову дискусію «Avoiding the negative motivation», вправу «My needs», коли студенти в парах, по черзі відповідали на питання: «Які мої особисті потреби я прагну задовольнити, допомагаючи пацієнту?». При цьому необхідний зворотній зв'язок з подальшою корекцією викладачем певних потреб, які саме можуть спровокувати конфлікт у лікуванні пацієнта. Запропонована вправа «Priorities», сприяла розвитку альтруїстичної мотивації взаємодії, коли студентам пропонувалося скласти перелік своїх інтересів у конфлікті з пацієнтом і визначити їхню значущість за п'ятибальною шкалою. Потім те саме зробити по відношенню до потенційного пацієнта, співставити дві ієрархії потреб – свої та пацієнта, визначити пріоритетні для нього потреби, а також можливість узгодження з ними своїх потреб, щоби запобігти конфлікту інтересів, після чого отримані результати обговорювалися у групі. Після проведення вправ даного блоку зі студентами було проведено опитування щодо їх відношення до виконання різних вправ психологічного характеру на заняттях з англійської мови. Загальне відношення студентів позитивне (98,5% схвалили поєднання психологічних вправ і навчання англійської мови), загальні пропозиції та побажання студентів стосувалися продо-

вження такої роботи в подальшому, так як на жодному із занять таким видом діяльності вони не займалися.

Висновки. Мотиваційний компонент готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії являє собою сукупність мотивів, що зумовлюють спрямованість медичного працівника на попередження конфліктів або їх продуктивне розв'язання. У структурі мотиваційного компонента виділяємо соціальні (альтруїстичні), наукові, прагматичні мотиви. Оптимальним для організації продуктивної взаємодії з пацієнтом є переважання соціально-наукових мотивів у мотивації лікаря до взаємодії з пацієнтом. Високий рівень розвитку мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії лікаря з пацієнтом характеризується сформованим прагненням лікаря до продуктивної взаємодії на партнерських засадах, альтруїстичною позицією лікаря з середнім рівнем емпатії, наявністю чіткої власної позиції при вирішенні складних питань. Низький рівень розвитку мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії характеризується несформованим прагненням лікаря підтримувати пацієнта через індивідуальні, матеріальні чи соціальні фактори; залежністю лікаря від соціально схвалюваної поведінки (схильність до виконання соціальних очікувань), або не сформованою мотивацією до лікарської діяльності взагалі через нав'язаний вибір професії чи фальшиві очікування від професії. З метою визначення та корекції рівня розвитку мотиваційного компонента готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії на заняттях іноземної мови було проведено цикл психотренінгових вправ англійською мовою. Запропоновані вправи сприяли не тільки активізації пізнавальної діяльності студентів з іноземної мови, проте також формуванню альтруїстично спрямованого мотиваційного компонента готовності студентів-медиків до продуктивної взаємодії. Вважаємо перспективним подальше дослідження ступеня змін розвитку мотиваційного компонента готовності до продуктивної взаємодії лікаря з пацієнтом у студентів різних курсів медичних університетів, а також проведення дослідження серед студентів медичних коледжів.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

2. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Євгенія Олегівна Варлакова. – К., 2011. – 261 с.
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. Соціально-психологічний тренінг : цикл вправ для підготовки лікарів-медичних психологів : навч.-метод. посіб. / І.С. Вітенко, А.С. Борисюк, Т.І. Вітенко; за ред. проф. І.С. Вітенка. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2006. – 104 с.
5. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг : учеб. пособ. / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 56 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. Лимар Л. В. Зміст та структура спецкурсу «Психологічні засади попередження конфліктів з пацієнтами» як складової професійної підготовки студентів-медиків / Л.В. Лимар // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; ред. кол. В.В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Геопринт, 2012. – Вип. 6 (19). – С. 275–280.
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 / Н. Ю. Максимова, С. Д. Максименко // Здоров'я України : медична газета (спеціалізоване видання для лікарів). – 2007 – № 23 / 1. – 68 с.
10. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–8.
11. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков. – М. : Медицина, 1984. – 191 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarchuk O. I. Social'no-psychologichni osnovy osobystisnogo rozvytku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv u

- profesijnij dijaj'nosti : monografija / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
2. Varlakova Je. O. Formuvannja gotovnosti majbutnih praktychnyh psihologiv do rozv'jazannja mizhosobystisnyh konfliktiv : dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.05 / Jevgenija Olegivna Varlakova. – K., 2011. – 261 s.
 3. Vashhenko I. V. Konflikty : suchasnyj stan, problemy ta naprjamky i'h vyrishennja v organah vnutrishnih sprav : monografija / Iryna Volodymyrivna Vashhenko. – H. : OVS, 2002. – 256 s.
 4. Vitenko I.S. Social'no-psychologichnyj trening : cykl vprav dlja pidgotovky likariv-medychnyh psihologiv : navch.-metod. posib. / I.S. Vitenko, A.S. Borysjuk, T.I. Vitenko; za red. prof. I.S. Vitenka. – Chernivci : Knygy–XXI, 2006. – 104 s.
 5. Zaharov V. P. Sotsialno-psihologicheskij trenIng : ucheb. posob. / V. P. Zaharov, N. Yu. Hryascheva. – L. : Izd-vo LGU, 1989. – 56 s.
 6. Karamushka L. M. Psychologija upravlinnja konfliktamy v organizacii' (na materialii osvithnih organizacij) : monografija / L. M. Karamushka, T. M. Dzjuba. – K. : Nauk. svit, 2009. – 268 s.
 7. Lymar L.V. Zmist ta struktura speckursu «Psychologichni zasady poperedzhennja konfliktiv z pacijentamy» jak skladovoi' profesijnoi' pidgotovky studentiv-medykiv / L.V. Lymar // Visnyk pisljadyplomoi' osvity : zb. nauk. prac' / Un-t menedzh. osvity APN Ukrai'ny, Asoc. bezpererv. osvity doroslyh ; red. kol. V.V. Olijnyk (golov. red.) [ta in.]. – K. : Geoprynt, 2012. – Vyp. 6 (19). – S. 275–280.
 8. Magazanik N.A. Iskusstvo obshhenija s bol'nymi / N.A. Magazanik. – M. : Medicina, 1991. – 112 s.
 9. Maksymenko S. D. Syndrom emocijnogo ta profesijnogo vygorannja u likariv / N. Ju. Maksymova, S. D. Maksymenko // Zdorov'ja Ukrai'ny : medychna gazeta (specializovane vydannja dlja likariv). – 2007 – № 23 / 1. – 68 s.
 10. Panok V.G. Konceptual'ni pidhody do formuvannja osobystosti praktychnogo psihologa / V.G. Panok // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 1998. – № 4. – S. 5–8.
 11. Tashlykov V. A. Psihologija lechebnogo processa / V.A.Tashlykov. – M. : Medicina, 1984. – 191 s.

L.V. Lymar. Correcting the motivation of medical students' readiness for productive interaction at Medical English classes. According to

the personal experience of the author and the literature data analysis, the author has established that the motivation component of medical students' readiness for the productive interaction presents with the combination of motives which provide for the tendency of the doctor towards preventing conflicts or their productive decision. The article studies the notion of the productive interaction readiness' motivation component and defines the basic motive groups which provide for such interaction: social-altruistic and scientific ones. The author detects the high level of the motivation component development under the formed tendency of the doctor towards the productive interaction with the partnership basis and altruistic position of the doctor with the medium empathy. The author defines the low level of motivation for the productive interaction as that characterized by undefined tendency of the doctor to support the patient due to individual, material or social factors, dependence of the physician on the socially approved behavior (prone to answer the social expectations), or undefined motivation for the medical activity due to false expectations or superimposed career choice. To detect and correct the productive interaction readiness' motivation component the author has offered a set of psychological drills in English during the practical classes of the subject «Medical Foreign Language with special purposes», the types of drills described in the article. The article contains the results of the subsequent survey of the students after undergoing the drills, which have proved their effectiveness in relation to increased study interest and changed professional activity motivation. The author considers the future perspective of the comparative study of the program effectiveness between the Medical School and Medical College students.

Key words: readiness for productive interaction, medical students, Foreign Language classes, altruism, social motives group, scientific motives group.

Received February 07, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 28, 2015

Підвищення когнітивної готовності до інновації персоналу освітнього закладу засобами психологічного тренінгу

Lukomska Y.O. The Improvement of Cognitive Readiness for Innovations of Personnel of Educational Establishment through Psychological Training / Y.O. Lukomska // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 376–386.

Ю.О. Лукомська. Підвищення когнітивної готовності до інновації персоналу освітнього закладу засобами психологічного тренінгу. У статті розглянуто питання когнітивної готовності до інновацій персоналу освітніх закладів та поставлено мету щодо виявлення ефективних методів її підвищення засобами психологічного тренінгу. Автором підкреслено значущість питання когнітивної готовності педагога до впровадження інновацій в практичну діяльність і важливість цього аспекту педагогічної практики для розвитку сучасного освітнього закладу. Зауважено, що вивчення проблеми інноваційності в цілому та окремих її аспектів ведеться досить давно, але аспект когнітивної готовності персоналу освітніх закладів не є достатньо дослідженим, не дивлячись на те, що є особливо важливим, адже він розгортається в соціальній площині.

На основі аналізу наукових джерел в статті наведено визначення термінів і розглядається діагностичний інструментарій. Автором відзначено, що розроблена тренінгова програма ґрунтується на сучасних наукових уявленнях про інноваційний процес і методичних принципах, що дозволяють найбільш повно реалізувати цілі тренінгу. Загальними принципами роботи з педагогами в рамках даної авторської тренінгової програми в статті названо системність, проблемність, комплексність використання методичних засобів, безоціночність і прийняття, добровільність участі, активність тощо. Увагу акцентовано на тому, що у програмі використана велика кількість методів та форматів роботи, а також різноманітні групи вправ. У якості підтвердження ефективності тренінгового впливу наведено результати післятренінгового зриву в порівнянні з дотренінговою діагностикою. Підводячи підсумок статті, автором зроблено акцент на «супутних» ефектах тренінгової роботи, самоаналізі власне педагогів групи та окреслено рубежі подальших розробок.

Ключові слова: авторська тренінгова програма, дотренінгова діагностика, когнітивна готовність до інновацій, методичні принципи, освітній заклад, психологічний тренінг.

Ю.А. Лукомская. Повышение когнитивной готовности к инновациям персонала образовательных учреждений средствами психологического тренинга. В данной статье рассмотрен вопрос когнитивной готовности к инновациям персонала образовательных учреждений и поставлена цель по выявлению эффективных методов её повышения средствами психологического тренинга. Автором подчёркнута значимость вопроса когнитивной готовности педагога к внедрению инноваций в практическую деятельность и важность этого аспекта педагогической практики для развития современного образовательного учреждения. Также отмечено, что изучение проблемы инновационности в целом и отдельных её аспектов ведётся довольно давно, однако аспект когнитивной готовности персонала образовательных учреждений не является достаточно изученным, несмотря на то, что есть особенно важным, поскольку разворачивается в социальной плоскости.

На основе анализа научных источников в статье приведено определение терминов и рассмотрен диагностический инструментарий. Автором отмечено, что разработанная тренинговая программа базируется на современных научных представлениях об инновационном процессе, а также методических принципах, которые позволяют наиболее полно реализовать цели тренинга. Общими принципами работы с педагогами в рамках данной авторской тренинговой программы в статье названо системность, проблемность, комплексность использования методических средств, безоценочность и принятие, добровольность участия, активность. Внимание также акцентировано на том, что в программе применяется большое количество методов и форматов работы, а также разнообразные группы упражнений. В качестве подтверждения эффективности тренингового влияния приведены результаты посттренингового среза в сравнении с дотренинговой диагностикой. Подводя итог статьи, автором сделан акцент на «сопутствующих» эффектах тренинговой работы, самоанализе непосредственно педагогов группы и определены рубежи дальнейших разработок.

Ключевые слова: авторская тренинговая программа, дотренинговая диагностика, когнитивная готовность к инновациям, методические принципы, образовательное учреждение, психологический тренинг.

Постановка проблеми. Проблема інновацій є питанням номер один для новітніх підприємств, що конкурують за перше місце на світовому ринку. Інноваційна діяльність є діяльністю творчою та такою, що потребує певної підготовки, формування готовності до неї та особливих умов. Однією з таких умов слід назвати готовність персоналу до інновацій, яка передбачає цілий комплекс характеристик – від позитивного відношення до нововведень до активної участі в процесі їх впровадження та навіть створення їх власноруч. Проблема готовності до інновацій стає

особливо гострою при розгляді її в соціальній площині в рамках освітніх закладів, адже саме в них виховується особистість.

Актуальність теми та аналіз досліджень і публікацій. Вивчення проблеми інноваційності в цілому та окремих її аспектів ведеться достатньо давно. Так, дослідженню креативності та психологічних механізмів творчості, що складають основу інноваційності, присвячені, на нашу думку, роботи Е. Берна, Дж. Гілфорда, А. Маслоу, навіть Ч. Ломброзо, С. Медник, Дж. Симпсона, Ч. Спірмена, Л. Терстоуна, Е.П.Торренса, З. Фрейда, а також вітчизняних вчених Д.Б. Богоявленської, Л.С.Виготського, В.Н. Дружиніна, А.В. Петровського, Я.А. Пономарьова тощо, й також сучасних дослідників (Т. Амабайл, М. Брин). Але особливої значущості тема набуває при розгляді її в соціальній площині в рамках дослідження освітнього закладу, особливої організації. Адже серед цілей сучасних освітніх закладів, важливим є прагнення до постійного розвитку, що відповідає потребам сучасного суспільства. Саме тому важливо, щоб персонал сучасного освітнього закладу був готовим до інновацій та мотивованим для їх впровадження. Інноваційна готовність педагога передбачає здатність і бажання до саморозвитку, знання про інноваційні методики та техніки й про власний потенціал щодо їх використання, реалізації на практиці, впровадження в педагогічну діяльність. Різноманітні підходи до розуміння інноваційної готовності й інноваційної діяльності педагогів пропонують Ф.Г. Гоноболін, В.А. Канкалік, Н.В. Кузьмін, Ю.М. Кулюткін, Я.А. Пономарьов, Н.Д. Нікандров, Г.С. Сухобська, Л.М. Фрідман, А.І. Щербаков, та інші; роботи українських вчених, що досліджували готовність педагога до інноваційної діяльності – А.М. Ліненко, В.О. Моляко, О.Г. Ярошенко. Особливості підготовки педагогів до інноваційної діяльності досліджувалися також багатьма вченими, серед яких К. Ангеловські, Е. Роджерс, В.І. Слободчиков, П.І. Трет'яків, Л.І. Фішман, Т.І. Шамова, В.З. Юсупов та інші. Нами буде розглянутий аспект підвищення інноваційної готовності педагога, а саме її когнітивного компонента за допомогою психологічного тренінгу.

Так, в ході нашої практичної роботи з педагогами освітніх закладів нами була поставлена **мета**: підвищення когнітивної готовності до інновації персоналу освітнього закладу засобами психологічного тренінгу. Основою розвитку різного роду здібностей, психічних структур та особистості в цілому в рамках тренінгу є використання активних методів групової психологічної роботи. Крім спеціально орієнтованих вправ, тренінг створює особливу «безпечну ситуацію» для вироблення та опрацювання й розвитку потрібних навичок. Груповий формат роботи також дозволяє ви-

користувати досвід кожного учасника та поширює діапазон можливих ситуацій з педагогічної практики. Для шкільного педагога, що здатен мислити інноваційно, важливо розуміти важливість впровадження інноваційних ідей, вміти використовувати інновації у своїй педагогічній діяльності, прагнути до їх найефективнішого втілення та завжди бути готовим до розвитку та саморозвитку, навіть потребувати його. В основу тренінгу закладено сучасні наукові уявлення про інноваційний процес, а також методичні принципи, що дозволяють найбільш повно реалізувати цілі тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Загальними принципами роботи з педагогами виступили системність, проблемність, комплексність використання методичних засобів, безоціночність й прийняття, добровільність участі, активність тощо. Ефективність тренінгу буде тим вища, чим швидше відбудеться прийняття педагогами цих принципів, а також правил тренінгової роботи. Серед правил, які встановлюються в групі ще на початку її функціонування, – прагнення до взаємодії, активність, заміна критики на позитивний зворотній зв'язок, пунктуальність, повага до інших, заборона переривати мовця, обговорення дій, а не самої людини. Розглянемо докладніше деякі з указаних принципів і правил:

- *принцип системності.* Підвищення когнітивної готовності педагогів відбувається поступово через змінення ціннісних орієнтацій, світогляду. Адже установки особистості можуть істотно ускладнити або полегшити прояви інноваційності. Тому в запропонованій програмі тренінгу задіяно всі компоненти особистості, включено вправи на рефлексію, усвідомлення своїх установок, стереотипів, бар'єрів.
- *Принцип проблемності.* Використання різноманітних методів в ході роботи з педагогами має на меті пробудження їх креативності, творчого мислення. Це стає можливим за допомогою особливих методик та вправ, що не мають одностороннього або лише «правильного» рішення.
- *Комплексність використання методичних засобів.* Як вже вказувалося, досягнення цілей пропонується за допомогою різноманітних методів, вправ і форм роботи.
- *Принцип безоціночності і прийняття* забезпечує створення особливої, безпечної та комфортної атмосфери у групі, адже це потрібно для розкриття педагогів, надання їм можливості вийти за звичні рамки та використати власну креативність там, де були стереотипи. На тренінгу, де всі учасники – педагоги, слід приділити багато уваги цьому принципу, адже це люди, що навчають інших уніка-

ти помилок, тож для них самих є певний страх, зробивши щось нове, зробити помилку. Засобами створення безпечної і комфортної атмосфери виступають правила групи, що встановлюється на самому початку її роботи.

- *Принцип добровільності участі* передбачає, що у робочій групі не може бути примусу. При виконанні вправ і груповій роботі від педагогів очікується зацікавленість та бажання приймати участь, що й має призвести до результату. При цьому впроваджений *принцип активності* заохочує учасників та стимулює їх до розвитку. Розуміння педагогами того, що лише апробація нового на практиці є ключем до успіху.

У ході роботи важливо змінити позиції педагогів щодо новацій й створити у них стійке бажання користуватися ними і продукувати їх на теоретичному (наприклад, ідея) і практичному (винахід, запропонована нова технологія чи методика) рівнях. Підвищення когнітивної готовності педагогів до інновацій являє собою формування інтересу до нововведень, підвищення потенціалу до використання інновацій, зниження страхів, пов'язаних із новим, невідомим, і можливість дізнатися про існуючі інноваційні прийоми «онлайн», «тут і тепер», навчитися їх застосовувати.

Отже, **мета тренінгової програми** – підвищення когнітивної готовності педагогів до інновацій. Серед завдань програми слід виділити наступні:

- формування цінностей використання інноваційних, нетрадиційних методів вкладання;
- формування колективного позитивного ставлення до використання нетрадиційних інноваційних методик та технік;
- діагностування «проблемних зон» у розумінні педагогами інновацій;
- перевірка розуміння педагогами «інновацій», зняття страхів і негативів щодо користування новим;
- зміна позицій педагогів щодо використання нетрадиційних технік, нестандартних методів у навчанні;
- формування бажання користуватися існуючими новітніми методиками та розробляти власні;
- розвиток власної уяви, професійної креативності, орієнтованої на створення власних інновацій;
- підтримка згуртованості колективу на основі спільного позитивного ставлення до новацій.

Під час проведення тренінгу нами було використано велику кількість методів і форматів роботи. Охарактеризуємо деякі з них більш детально:

1. Групові дискусії, обговорення – обмін думками між учасниками тренінгу щодо спірних питань, що «дозволяє прояснити (можливо, змінити) погляд, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування» [2, с. 35]. Може бути використана «як в цілях надання можливості учасникам побачити проблему з різних сторін (це уточнює взаємні позиції, що зменшує опір сприйняттю нової інформації від ведучого та інших членів групи), так і в якості способу групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань (підсилює згуртованість групи й одночасно полегшує саморозкриття учасників) [2, с. 35].

2. Мозковий штурм відноситься до методів творчого мислення, головна функція якого забезпечення генерації ідей, але не аналіз і обговорення запропонованих учасниками рішень.

3. Використання відео-уривків з художніх фільмів – техніка, що дозволяє метафорично представити необхідну ситуацію. При цьому важливим є як зміст відео-матеріалу, так і увага до тривалості уривка.

4. Рольові ігри, як і будь-які ігрові методи, існують для подолання скутості та напруженості, зняття «психологічного захисту». У рольовій грі моделюється ситуація, в якій учасники тренінгу демонструють свої вміння та навички, легко навчаються новому. Це спосіб розширення досвіду учасників шляхом пред'явлення їм несподіваної ситуації, в якій пропонується виконати роль кого-небудь з учасників і виробити спосіб, що дозволяє завершити ситуацію [7].

5. МДГ (метафорична ділова гра) – особливий клас ділових ігор, спрямований на зміну їх установок, вироблення певних рецептів ефективної роботи у професійній діяльності [8] й оснований на використанні метафори як основи сюжету. Метафорою можуть служити казки, притчі, легенди, анекдоти, що за аналогією передають проблематику відносин головних героїв метафори і реальних проблем в бізнесі. Використання метафор дозволяє активізувати творчі здібності учасників обговорення, зняти блоки і стереотипи, які, можливо, вже сформувалися при невдалих спробах вирішити проблему на практиці й переключити увагу з бачення перепон на бачення можливостей [8].

6. Шерінг (від англ. «to share» (ділитися) – зворотній зв'язок учасників тренінгу щодо «інсайтів», висновків, емоцій і почуттів, відгук на події тренінгового заняття.

7. Робота в групах/в парах – як форма роботи дозволяє у меншій (за кількістю учасників) групі більш детально пропрацювати завдання, а потім представити його іншим групам.

8. Презентації груп – форма демонстрації результатів внутрі-групової діяльності щодо завдання іншим робочим групам.

9. Мультимедійні презентації – форма демонстрації матеріалу, при якій задіяні декілька каналів сприйняття, частіше за все – аудіальний та візуальний.

10. Міні-лекції – традиційний метод вербального представлення матеріалу, що «може розширювати знання, але не призводить до модифікації поведінки» [3]. Використовується для інформування учасників й характеризується невеликим обсягом інформації, ємністю, використанням різних форм наглядності у представленні матеріалу.

11. Групові малюнки й інші творчі репрезентації – форми роботи, в рамках яких учасникам надається можливість використати свій творчий потенціал для вираження власної думки, емоцій і почуттів, що виникли під час виконання попередніх завдань, тощо.

Також слід виокремити використані в тренінгу великі групи вправ:

1. Вправи на динаміку й розігрів групи; вправи-криголами – невеликі й нескладні вправи, що мають за мету активізацію працездатності групи, включеності у тренінговий процес, зняття напруги, створення атмосфери довіри та комфорту в групі.

2. Вправи на активізацію творчого мислення спрямовані на підвищення творчого потенціалу й придбання творчого, неординарного підходу у власній професійній діяльності, а також зниження впливу стереотипів на особистість.

3. Вправи на згуртування колективу. Згуртованість – «один з процесів групової динаміки, що характеризує ступінь прихильності до групи її членів» [1].

4. Психодіагностичні вправи та методики – комплекс методів і методик, що дозволяють здійснити аналіз основних показників феноменів, що досліджуються в процесі тренінгової роботи [6].

Така різноманітність методів і форматів роботи та вправ, на нашу думку, має зробити тренінг дійсно цікавим для педагогів, а висока зацікавленість має сприяти високій ефективності його проведення. Курс тренінгових занять складається з 5 блоків, кожен з яких, залежно від своєї спрямованості, включає 2 або 3 тренінгових заняття (заняття триває 3 академічні години).

За результатами проведення тренінгу нами було проведена діагностика змін когнітивної готовності педагогів до інновацій (порівняно з дотренінговими результатами). Для діагностики когнітивного компонента інноваційної готовності нами пропонується тест Кіртона, спрямований на визначення типу інноваційного мислення (Kirton Adaptation–Innovation Inventory – KAI) та роз-

роблена нами анкета щодо самооцінки педагогами власного бажання використовувати у роботі інноваційні методики та реальної наявності таких методик у їх педагогічній скарбниці. Згідно теорії Кіртона, кожна особистість має свій стиль мислення, який впливає на підхід людини до прийняття рішення, вирішення завдань і творчості взагалі. Він також характеризує виробниче середовище, в якому кожен з нас працював би найкращим чином. Стиль мислення кожної людини розташований між двома крайніми точками єдиної біполярної шкали. З одного боку – «інноватори», з другого – ті, чия поведінка близька до полюса «адаптери».

За підсумками післятренінгової діагностики слід констатувати приріст кількості «інноваторів» після тренінгу за рахунок зменшення педагогів з дотренінговими показниками адаптивного (після тренінгу він відсутній) та проміжного рівнів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння показників за когнітивним компонентом інноваційної готовності до та після тренінгу

	До тренінгу	Після тренінгу
Інноваційний рівень когнітивного компонента інноваційної готовності	50 %	83,3%
Проміжні показники когнітивного компонента інноваційної готовності	12,5 %	16,7%
Адаптивний рівень когнітивного компонента інноваційної готовності	37,5 %	0

Щодо анкетування, педагогам було запропоновано перерахувати інноваційні методи та прийоми, що використовуються ними в роботі та оцінити власний інноваційний потенціал. За результатами дослідження після тренінгу виявлено, що за фактором використання інноваційних методів і прийомів у роботі значно підвищилася кількість респондентів, показники яких знаходяться на високому рівні за рахунок тих, чий показники знаходилися на середньому та низькому рівнях. Аналіз відповідей педагогів щодо самооцінки інноваційного потенціалу показав, що відбулися цікаві зміни: з підвищенням показників кількість педагогів, що оцінили себе таким чином, зменшувалася. На нашу думку, це має означати: чим більше інноваційних методів пізнає та використовує педагог, тим більше він бажає використовувати свій інноваційний потенціал та розуміє, що він ще є невідомим (тому й самооцінка потенціалу стає нижчою). Поглянемо на розгорнуту таблицю 2.

Отже, спостерігаємо зростання показників інноваційної готовності від адаптивного до інноваційного рівня та кількості

педагогів, що використовують інноваційні методи у роботі; кількість педагогів, що оцінили використання свого інноваційного потенціалу на високому рівні, навпаки, зменшилася. Це має означати, що поле для прояву та розвитку креативності збільшилося, адже до тренінгу більшість педагогів оцінювали себе на середньому, навіть високому рівнях, тобто майже констатували відсутність можливостей для подальшого розвитку. Отже, отримані результати дозволяють констатувати позитивну динаміку підвищення когнітивної готовності педагогів до інновацій.

Таблиця 2

**Порівняння до- та післятренінгових результатів
анкетування педагогів**

	До тренінгу	Після тренінгу
Використання інноваційних прийомів та методів		
Високий рівень	16,7 %	70,8%
Середній рівень	33,3%	25%
Низький рівень	50%	4,2%
Самооцінка інноваційного потенціалу		
Низький рівень	0	0
Середній рівень	29,2%	66,6%
Високий рівень	70,8 %	33,4%

Висновки. В ході тренінгової роботи, спрямованої на підвищення когнітивної готовності до інновацій педагогів освітнього закладу, виявлено особистісні аспекти ставлення до інновацій, переконання щодо їх використання у професійній діяльності та застосування в роботі з учнями. Значну увагу приділено особливостям взаємодії у колективі й розумінню педагогами важливості співпраці та обміну досвідом щодо використання інноваційних методик і технік. Покращення взаємин у колективі стимулює до саморозкриття й надання взаємної психологічної підтримки один одному.

Підкреслимо, що за результатами, отриманими у післятренінговому зрізі (порівняно з дотренінговою діагностикою) виявлено значне підвищення когнітивної готовності педагогів до інновацій. Отже, метод психологічного тренінгу, зокрема засоби розробленого нами тренінгу, є адекватними поставленій меті та можуть використовуватися для підвищення когнітивної готовності до інновацій персоналу освітніх закладів.

Для подальшого дослідження теми пропонується розширення груп учасників та використання розробленого тренінгу в

роботі освітніх закладів різних типів (школи нового типу, поза-шкільній освіті тощо).

Список використаних джерел

1. Большая психологическая энциклопедия / [сост. А.Б. Альмуханова и др.]. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Изд. Осъ-89, 1999. – 176 с.
3. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В.Зайцева. – СПб. : Речь; М. : Смысл, 2002. – 80 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
5. Спіцина Л.В. Дослідження організаційної культури як чинника ефективного управління вищим навчальним закладом / Л.В. Спіцина // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №5. – С. 50–58.
6. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навч. посіб. / [Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. А. Філь та ін.]; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 230 с.
7. Тикунова И.П. Тренинг как форма эффективного обучения сельских библиотекарей [Текст]: [метод. рекомендации] / И.П. Тикунова // Молодые в библиотечном деле. – 2004. – № 11–12. – С. 128–139.
8. Фарба Е.О. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.btcon.ru/book9.htm>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija / [sost. A.B. Al'muhanova i dr.]. – M.: Jeksmo, 2007. – 544 s.
2. Vachkov I.V. Osnovy tehnologi gruppovogo treninga / I.V. Vachkov. – M: Izd. Os'-89, 1999. – 176 s.
3. Zajceva T.V. Teorija psihologicheskogo treninga: psihologicheskij trening kak instrumental'noe dejstvie/T.V.Zajceva. – SPb. : Rech'; M. : Smysl, 2002. – 80 s.
4. Karamushka L.M. Psyhologija upravlinnja zakladamy seredn'oi' osvity: monografija / L. M. Karamushka. – K. : Nika-Centr, 2000. – 332 s.
5. Spicyna L.V. Doslidzhennja organizacijnoi' kul'tury jak chynnyka efektyvnogo upravlinnja vyshhym navchal'nym

- zakladom / L.V. Spicyna // *Praktychna psihologija ta social'na robota*. – 2006. – №5. – S. 50–58.
6. Tehnologija psihologichnoi' pidgotovky personalu organizacij do roboty v umovah social'no-ekonomichnyh zmin (na materialii osvithnih v organizacij): navch. posib. / [L. M. Karamushka, G. L. Fedosova, O. A. Fil' ta in.]; za nauk. red. L. M. Karamushky. – K. : Nauk. svit, 2008. – 230 s.
 7. Tikunova I.P. Trening kak forma jeffektivnogo obuchenija sel'skikh bibliotekarej [Tekst]: [metod. rekomendacii] / I.P. Tikunova // *Molodye v bibliotechnom dele*. – 2004. – № 11–12. – S. 128–139.
 8. Farba E.O. : [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.btcon.ru/book9.htm>

Y.O. Lukomska. The Improvement of Cognitive Readiness for Innovations of Personnel of Educational Establishment through Psychological Training. This paper considers the issue of cognitive readiness for innovations of personnel of educational establishments and the purpose of finding out the efficient methods of its improvement through psychological training. The author underlines the significance of teacher's cognitive readiness for implementation of innovations into the practice and the importance of this aspect of teaching practice for the development of modern educational establishment. The problem of innovations in its general sense and in details is also said to have been studied for a long time, but the aspect of cognitive readiness of personnel of educational establishments has not been examined enough even though it proves important as it develops in the social plane.

Diagnostic instruments and terms are defined in the article, modern research being considered. The developed training program is noted to be based on modern scientific views of innovative processes and methodological principles. The aim of the training is possible to realize. General principles of working with teachers in this author's training program were systematic character, problematical character, complexity of methodological tools, voluntary participation, activity of teachers.

The attention is also paid to a great number of methods and forms of work and variety of exercises used in the program. The results of post-training diagnostics are the confirmation of affective training. To summarize the article, the author stresses concomitant effects of training. Furthermore, the prospects for future research are outlined.

Key words: author's training program, cognitive readiness for innovations, educational establishment, pre-training diagnostics, methodological principles, psychological training.

Received February 11, 2015

Revised February 25, 2015

Accepted March 30, 2015

Гендерно-орієнтований тренінг психолого-педагогічного спрямування як метод формування професійної компетентності майбутніх лікарів

Liubina L.A. Gender-based training of psycho-pedagogical direction as a method of doctors' formation of professional competence / L.A. Liubina // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 387–396.

Л.А. Любіна. Гендерно-орієнтований тренінг психолого-педагогічного спрямування як метод формування професійної компетентності майбутніх лікарів. У статті акцентується увага на ефективності використання активних методів навчання, зокрема тренінгових технологій психолого-педагогічного спрямування як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх лікарів у процесі їх професійного навчання у вищих медичних навчальних закладах. Запропонована психолого-педагогічна модель тренінгової програми розглядає процес розвитку особистості професійно компетентного фахівця з медицини як послідовність виконання професійно-орієнтованих завдань з точки зору гендерної проблематики.

Автором розкрито особливості побудови гендерно-орієнтованої тренінгової програми, яка спрямована на розвиток і формування особистісних компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів: ціннісно-мотиваційного, комунікативного, поведінкового, рефлексивно-творчого. Охарактеризовано змістове наповнення тренінгу, наведено форми та методи групової роботи зі студентами-медиками.

Обґрунтовано актуальність урахування гендерного аспекту в побудові тренінгової програми та проведенні групових занять із майбутніми фахівцями з медицини, що сприяє розвитку гендерної чутливості в студентів, формує їхній гендерний світогляд та навички рівноправного співробітництва.

За результатами проведення гендерно-орієнтованого тренінгу та узагальнення досвіду його впровадження в навчальний процес із студентами медичного університету автором доведено результативність запропонованих методів групової роботи для розвитку визначених компонентів професійної компетентності у майбутніх лікарів.

Ключові слова: гендерно-орієнтований тренінг, професійна компетентність майбутнього лікаря, асертивна особистість, психолого-педагогічні технології.

Л.А. Любина. Гендерно-ориентированный тренинг психолого-педагогического направления как метод формирования профессиональной компетентности будущего врача. В статье акцентируется внимание на эффективности использования активных методов обучения – тренинговых технологий психолого-педагогического направления как эффективного метода формирования профессиональной компетентности будущих врачей в процессе их профессиональной подготовки в высших медицинских учебных заведениях. Предложенная психолого-педагогическая модель тренинговой программы рассматривает процесс развития личности профессионально компетентного врача как последовательность выполнения им профессионально-ориентированных заданий с учётом гендерной проблематики.

Автором представлено особенности построения гендерно-ориентированной программы, целью которой является развитие и формирование личностных компонентов профессиональной компетентности будущих врачей: мотивационно-ценностного, коммуникативного, поведенческого, рефлексивно-творческого. Охарактеризовано содержательное наполнение тренинга, представлено формы и методы групповой работы со студентами-медиками.

Обосновано актуальность построения тренинговой программы с учётом гендерного аспекта при проведении групповых занятий, что даёт возможность развивать гендерную чувствительность у студентов; формирует их гендерное мировоззрение и навыки равноправного сотрудничества.

Результаты проведения представленного тренинга и обобщённый опыт его внедрения в учебный процесс со студентами медицинского университета позволяют автору сделать выводы о результативности предложенных методов групповой работы для развития личностных компонентов профессиональной компетентности у будущих врачей.

Ключевые слова: гендерно-ориентированный тренинг, профессиональная компетентность будущего врача, асертивная личность, психолого-педагогические технологии.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти в Україні особливо актуальними стають проблеми переходу від традиційної моделі навчання, в якій переважали інформаційно-накопичувальні принципи до особистісно-орієнтованої моделі, яка формує у майбутнього лікаря здатність до вирішення нестереотипних професійних завдань, творчого мислення, що дозволяють реалізувати гуманістичний принцип: лікувати хворого, а не хворобу. Необхідною умовою гармонійного цілісного розвитку особистості лікаря, формування його профе-

сійної компетентності можна вважати врахування його гендерних характеристик (гендерної ідентичності, настанов, уявлень щодо образу професії лікаря), це визначає та суттєво впливає на процес професійного становлення та розвитку особистості майбутнього лікаря. З цією метою, в процесі професійного навчання майбутніх лікарів, поряд із традиційними дидактичними методами слід використовувати активні методи навчання, зокрема тренінгових технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільність застосування активних форм і методів навчання в практиці підготовки фахівців, у тому числі й лікарів, показана в працях провідних закордонних та вітчизняних психологів і педагогів, зокрема О. Бондаренка, А. Борисюк, А. Васюка, В. Дубрової, Ю. Ємельянова, В. Захарова, С. Лігер, Г. Лютової-Робертс, С. Максименка, Г. Моніної, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровської, В. Семиченко, Є. Сидоренко, Н. Чепелевої, Ю. Швалба, Л. Шнейдера, Н. Яковлевої та ін. У дослідженнях значна увага приділяється пошуку ефективних методів професійної підготовки спеціалістів, серед яких чільне місце посіли активні методи навчання, зокрема, тренінгові технології. Проте, поза увагою дослідників залишається проблема впровадження форм тренінгового навчання у практику професійного навчання студентів ВНЗ з урахуванням гендерного підходу, що дозволяє розширити межі можливостей професійної самореалізації майбутніх лікарів чоловічої та жіночої статі.

Мета статті полягає в розкритті ролі гендерно-орієнтованого тренінгу психолого-педагогічного спрямування як ефективного методу формування особистісних компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів (ціннісно-мотиваційного, комунікативного, поведінкового, рефлексивно-творчого) із урахуванням їх гендерних характеристик, а також описі досвіду його проведення зі студентами-медиками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постійний прогрес медицини значно збільшує і розширює її можливості, висуваючи нові вимоги до особистості лікаря, його професійної діяльності. Справжній лікар повинен бути кваліфікованим і досвідченим фахівцем у своїй галузі, володіти набором професійно значущих якостей, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. Розвиток особистості лікаря визначається рівнем його професійної підготовки, досвідом, знаннями, вміннями, кваліфікацією, а також суспільними відношеннями в сфері професії. Специфіка лікарської діяльності формує особливе лікарське і клінічне мислення, психологічні якості особистості,

які формуються в різноманітних формах його буття, і визначають рівень розвитку його професійної компетентності. Ці якості набуваються та формуються, здебільшого, в процесі професійного навчання.

Впровадження форм тренінгового навчання у практику професійної підготовки студентів вищих медичних закладів освіти дозволяє здійснити перехід від традиційної логіки трансляції знань в готовому вигляді до їх активного та творчого засвоєння в реальному світі. Оскільки, при сучасній стратегії навчання далеко не всі знання опановуються студентами, а лише ті, в яких вони вбачають особистий сенс, які становлять практичну цінність і виступають засобом досягнення життєвих та професійних цілей. За таких умов гендерні знання набувають особливого статусу щодо реалізації творчих цілей особистості.

Врахування гендерної складової у побудові психолого-педагогічного тренінгу, на нашу думку, реалізує важливу мету – розвиток асертивної особистості. Це, в свою чергу, дозволяє створювати умови для повноцінного професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, сприяє вихованню гендерно-паритетних взаємин між студентами, вільних від твердих стереотипів маскулінності та фемінінності у традиційному розумінні, й є запорукою виховання нової особистості з високими інтенціями відкритості та адаптивності в усіх сферах життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору та самореалізації.

Програма формування професійної компетентності майбутніх лікарів базувалась на засадах гендерно-орієнтованого підходу, теоретико-методологічною основою якої стали принципи гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) – про самосприйняття і самоактуалізацію особистості, максимальне самовираження її потенційних здібностей, адекватне особистісне зростання; генетико-психологічна теорія існування і зростання особистості академіка С. Максименка. Операційний аспект групового процесу в тренінговій групі структурувався нами згідно принципів активного соціально-психологічного навчання, що досить ґрунтовно описано в багатьох наукових джерелах [1], [2], [4], [6], [7].

Програма тренінгу являє собою цілісну динамічну систему тренінгових вправ і ґрунтується на принципах активної групової роботи. Тренінгова програма містить як оригінальні, так і запозичені й модифіковані в цілях нашої роботи вправи, описані в працях інших авторів (Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Клециної, О. Лю-

тової-Робертс, Г. Моніної, Л. Шнейдера, Н. Чепелевої, та ін.). Кількість вправ і завдань є достатньою для розвитку визначених компонентів професійної компетентності майбутнього лікаря.

Тренінгова програма «Гендерні особливості формування та розвитку основних компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів» складається з 4 модулів відповідно до напрямів роботи й розрахована на 9 занять. Модуль 1 – організаційно-інтеграційний (заняття №1); модуль 2 – рефлексивно-творчий (заняття №№ 2 – 4); модуль 3 – комунікативно-поведінковий (заняття №№ 5– 7); модуль 4 – ціннісно-мотиваційний (заняття №№ 8 – 9). Тривалість тренінгу (одного повного циклу) визначалась умовами та змістом занять, а також залежала від кількості присутніх на занятті учасників і коливалась в межах від 27 акад. годин до 36 акад. годин. Тренінгові заняття проводились раз на тиждень по 3 – 4 акад. години одне заняття з «домашніми завданнями». Участь у тренінгу була добровільною. Обов'язкова умова тренінгу – гетерогенний склад групи (переважно однакова кількість юнаків і дівчат). У роботі тренінгової групи взяли участь 45 студентів третього курсу, які були розподілені у 3 тренінгових групи.

У розробленій гендерно-орієнтованій тренінговій програмі в якості основних методів використовувались спеціально відібрані та адаптовані нами активні методи навчання – професійно-орієнтовані вправи у формі ділових і ситуативно-рольових ігор та групових дискусій. Допоміжними методами роботи у груповій роботі виступали: арт-терапевтичні техніки, психогімнастичні вправи та вправи-релаксації.

У процесі групових дискусій учасники мали можливість в процесі групового обговорення проблеми знаходити альтернативні рішення складних і типових можливих особистісно забарвлених та професійних ситуацій з медичної практики, а також виступали в ролі окремого учасника дискусії. Завдяки груповій дискусії учасники спонтанно наповнювали робочий процес групи конкретно-змістовим матеріалом, який відкривав можливість для виявлення неусвідомлених гендерних стереотипів поведінки, що, за підсумковими звітами учасників, були причинами певних труднощів у взаємодії з іншими, викликали внутрішній дискомфорт, визначали вектор самопочуття, а також виступали у якості перепон на шляху до особистісної та професійної самореалізації.

Серед проблем, що дискутувалися на різних етапах роботи в групі, були, зокрема: «Ідеал сучасного лікаря», «Сходинки

до професійної майстерності», «Чому стереотипи продовжують працювати?», «Гендерні стереотипи на розвиток професійно важливих якостей лікаря», «Дієта від гендерних стереотипів», «Прояви сексизму на шляху до професійного та особистісного зростання», «Чоловічі та жіночі медичні спеціальності – міф чи реальність?» «Труднощі у професійному спілкуванні», «Можливості андрогінної особистості», «Професійна самореалізація та явище «скляної стелі», «Асертивність як спосіб подолання ефекту «скляної стелі», «Секрети гендерно-паритетної взаємодії», «Шляхи професійної самореалізації лікаря».

У ділових та ситуативно-рольових іграх акцент робиться на міжособистісному спілкуванні. Висока навчальна цінність рольової гри визнається багатьма психологами [1], [2], [4], [6]. В грі всі учасники «програють» ролі та ситуації, які є значущими для їх особистого життя та майбутньої професійної діяльності. При цьому ігровий характер ситуації звільняє учасників від практичних наслідків їх вирішення, що збільшує границі пошуку альтернативних гендернонетипових способів поведінки, надає простір для творчості. Психологічний аналіз проведеної гри в процесі групового обговорення сприяє посиленню її навчального ефекту.

Проведення різноманітних професійно-орієнтованих ділових та ситуаційно-рольових ігор у тренінговій роботі із майбутніми лікарями, дозволило нам впевнитись у тому, що норми та правила професійної поведінки лікаря, стиль спілкування, різноманітні комунікативні навички асертивної поведінки, що набуваються в рольовій грі й скоректовані групою стають здобутком особистості та з успіхом переносяться в реальне життя.

Процес обговорення рольових ситуацій був спрямований на майбутню професійну діяльність студентів-медиків. Спочатку сам «лікар» аналізував свої дії, а потім по черзі висловлювалися члени групи, вказуючи на те, які почуття у присутніх викликали виконавці ролі лікаря. Особлива увага зверталася на продуктивність міжособистісної взаємодії та гендерну забарвленість вирішення конфліктних ситуацій в процесі спілкування «лікаря» та «пацієнта» або «претендента на посаду», його вміння застосовувати асертивні техніки спілкування, бути толерантним та керувати своїм емоційним станом. На заняттях тренінгу програвались такі рольові ситуації: «Співбесіда», «Дискримінація», «Головний лікар»; «Складний пацієнт»; «Нав'язування», «Впевнена поведінка» та ін.

В якості допоміжного методу групової роботи, який спирається на засоби невербальної комунікації (міміку, жести, рухи), ми

використовували психогімнастику. Головною метою цього методу є встановлення атмосфери довіри в групі й створення позитивного емоційного фону, а також зміна особистісних характеристик суб'єкта невербальними засобами. Невербальні методи є ефективними засобами оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, оскільки зосереджують увагу на «мові тіла». Чутливість до невербальної мови є дуже важливою для майбутнього лікаря, формування продуктивного стилю професійної комунікативної взаємодії, розуміння внутрішнього світу інших людей.

Учасникам тренінгу також пропонувались вправи-релаксації, спрямовані на гармонізацію психоемоційного стану, зняття втоми, поповнення енергії, позбавлення від негативних емоцій. Ці вправи майбутні лікарі можуть використовувати як метод антистресової саморегуляції у своїй майбутній професійній діяльності. Члени тренінгової групи виконували такі вправи-релаксації: «Свічка», «Внутрішній діалог», «Вечірній огляд», «Подорож на дно океану», «Лісова галявина», «Храм тиші», «Відновлення будинку», «Алмаз», «Небо», «Самоототожнення», «Зустріч з метою», «Антистресова релаксація», та ін. Як зазначали учасники заняття після проведення цих вправ вони відчували приплив сил, рівновагу, відчуття благополуччя. Використання релаксаційних вправ на заняттях дозволило створити невимушену, вільну від зайвого самоконтролю середовища.

Для більш глибокого прийняття та усвідомлення своєї професійної ролі, рефлексії своїх гендерних уявлень студентам пропонувалось виконання наступних арт-терапевтичних завдань: «Я – студент/студентка», «Я – професіонал» із відтворенням свого образу на аркуші паперу. При обговоренні малюнків студенти мали можливість конкретизувати уявлення про себе та інших членів групи, визначити та проаналізувати наявність гендерних стереотипів у створених образах, більш чітко уявити особливості своєї майбутньої професії.

Для кращої реалізації поставлених завдань тренінгу, поглиблення знань про себе, наприкінці кожного заняття студенти отримували домашні завдання, обов'язкове обговорення яких відбувалося на початку наступного заняття. Прикладами таких завдань були: проєктивні тести («Хто я?» «Мої гендерні ролі» та ін.), арт-терапевтичні техніки: «Я – реальний, Я – ідеальний», «Я – реальний лікар, Я – ідеальний лікар», «Я серед жінок, я серед чоловіків», «Я серед інших професіоналів» та ін. На кожному наступному занятті учасники презентували свою роботу групі, що дозволяло проводити додатковий рефлексивний аналіз

своїх особистісних та професійних інтересів, цінностей, переконань та вподобань.

Для діагностики уявлень студентів про маскуліність і фемініність та виявлення розповсюджених гендерних стереотипів на початку групової роботи було запропоновано проєктивну техніку «Планета» (автор Н.Малишева). В модифікованому вигляді виконання вправи передбачає послідовне малювання трьох «світів»: перший – такий, в якому живуть люди з чоловічими характеристиками, другий – населений людьми із жіночими характеристиками, і третій – мешканці якого володіють тими й іншими якостями. Виконання вправи дозволило студентам визначити проєкції власних переживань відносно маскуліності та фемініності, а також визначити змістовне й емоційне наповнення власних гендерних стереотипів.

Формувальний ефект також мало виконання вправ на розвиток ціннісно-мотиваційного, комунікативного, поведінкового та рефлексивно-творчого компонентів професійної компетентності майбутніх лікарів. Реалізація програми формувальних впливів здійснювалась на засадах особистісно-орієнтованого підходу й передбачала використання спеціально відібраних професійно-орієнтованих вправ. Для емоційного та логічного завершення групової роботи студенти виконували вправи, за допомогою яких проводилась діагностика якості реалізації цілей згуртованості та саморозкриття учасників групи. Прикладами таких вправ є «Валіза» та «Фотографія». Наприкінці кожного заняття підводились підсумки роботи групи в цілому, учасники обмінювались враженнями про групу, а також заповнювали анкету «Зворотній зв'язок», аналіз якої дозволяв спостерігати за розвитком групо-динамічних процесів. З метою самооцінювання та контролю процесу власного особистісного розвитку та формування професійно важливих навичок, учасникам було запропоновано вести щоденник особистих вражень, де вони фіксували свої спостереження.

Перед початком і після завершення циклу тренінгових занять застосовувалися діагностичні процедури з метою оцінки рівня розвитку необхідних компонентів професійної компетентності студентів, а також їх гендерних характеристик (ідентичності та гендерних установок щодо професії лікаря). Це дало можливість визначити особисті досягнення учасників і встановити на цій підставі ефективність тренінгових занять.

Висновки. Аналіз ефективності запропонованої автором програми гендерно-орієнтованого тренінгу на підставі отрима-

них статистичних даних до і після формувального експерименту засвідчив ефективність застосування запропонованих методів особистісного-орієнтованого навчання з метою формування визначених компонентів професійної компетентності майбутнього лікаря.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні можливостей застосування гендерно-орієнтованого тренінгу психолого-педагогічного спрямування як методу формування професійної компетентності майбутніх лікарів на етапі післядипломної освіти, в процесі професійного навчання в інтернатурі за різними медичними спеціалізаціями.

Список використаних джерел

1. Вашков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : Учебное пособие / И.В.Вашков. – М. : Изд-во «Ось»-89, 2000. – 224 с.
2. Евтиков О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтиков. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
3. Максименко С. Д. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах : навч. посіб. / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2000. – 272 с.
4. Мони́на Г.В. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.В.Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб. : «Речь», 2005. – 224 с.
5. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клеценой. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : «Речь», 2004. – 208 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vachkov Y. V. Osnovy tehnologyy gruppovogo trenynga. Psyhotehnyky: Uchebnoe posobyе / Y. V. Vachkov. – М. : Yzdvo «Os'»-89, 2000. – 224 s.
2. Evtyhov O. V. Praktyka psyhologycheskogo trenynga / O. V. Evtyhov. – SPb. : Rech', 2004. – 256 s.
3. Maksymenko S. D. Psyhologichni chynnyky rozvyvajuchogo navchannja v riznyh osvitnih systemah : navch. posib. / Za red. S. D. Maksymenka. – K., 2000. – 272 s.
4. Monyna G. B. Kommunykatyvnyj trenyng (pedagogy, psyhology, rodytely) / G. B. Monyna, E. K. Ljutova-Roberts. – SPb. : «Rech'», 2005. – 224 s.

5. Praktikum po gendernoj psychologyy / Pod. red. Y. S. Klecenoj. – SPb. : Pyter, 2003. – 479 s.
6. Sydorenko E. V. Trenyng kommunykativnoj kompetentnosti v delovom vzaymodejstvyy / E. V. Sydorenko. – SPb. : «Rech'», 2004. – 208 s.

L.A. Liubina. Gender-based training of psycho-pedagogical direction as a method of doctors' formation of professional competence. The article deals with the efficient use of active learning methods, including training technologies of psycho-pedagogical orientation as an effective means of doctors' professional competence formation of their professional education in medical schools. The model of psycho-pedagogical training program is proposed in the article, the development of a professional identity of competent specialist in medicine as a sequence of professional guidelines and tasks in terms of gender issues are considered in the article also.

The author reveals the features of gender-oriented training program that is focused on the development and formation of the personality components of future doctors' professional competence: value and motivational, communicative, behavioral, reflective and creative. The content of the training, forms and methods of group work with medical students are characterized.

There has been proved the actuality of gender mainstreaming in the construction of the training program and conducting of the group sessions with experts on the future specialists in medicine that promotes to gender sensitivity of the students and helps their gender outlook and skills equal cooperation.

As a result of gender-based training and summarizing of the experience of its implementation in the educational process with the students of Medical University, author proved the effectiveness of the proposed methods of group work for the development of certain components of professional competence of future physicians.

Key words: gender-oriented training, professional competence of a future doctor, assertive personality, psychological and educational technology.

Received February 11, 2015

Revised February 25, 2015

Accepted March 23, 2015

Сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов

Maksymenko K.S. The comparative analysis of personality-oriented psychotherapeutic approaches / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 397–409.

К.С. Максименко. Сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов. Автором произведён сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов. Исследовано, что механизмы лечебных воздействий психотерапии выступают теми внутренними условиями психотерапевтической ситуации, которые обеспечивают факторизацию всех саногенных воздействий в процессе психотерапии, и служат пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий. Установлено, что перспектива развития психотерапии состоит в поиске общих механизмов лечебных воздействий для всех психотерапевтических школ и направлений, независимо от их теоретической направленности в восприятии базовых принципов психотерапевтического процесса. Констатируется, что модели общих универсальных психотерапевтических механизмов предложены многими зарубежными и отечественными авторами, где в качестве базовых механизмов лечебных воздействий и специфических интервенций выделяют следующие: конфронтацию, понимание, инсайт, интерпретацию, предоставление информации, корригирующее эмоциональное переживание, катарсис, акцептацию (принятие, эмпатию, позитивное отношение), научение, приобретение навыков совладающего поведения, активацию ресурсов, самораскрытие и самоисследование, которые охватывают все три плоскости личностной трансформации пациента – когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Очерчены возможности личностно-ориентированной психотерапии и других отечественных направлений реконструктивной психотерапии, применительно к лечению соматических заболеваний (соматогений). Сделан вывод, что задачами психотерапии пациентов с соматическими заболеваниями являются коррекция неэффективных механизмов психологической защиты, коррекция внутренней картины болезни и адаптация к болезни, коррекция послед-

ствий вплив на психіку, а також формування адаптивних способів поведінки. Главная же цель психотерапевтической помощи при соматогениях состоит в восстановлении личностного «Я» пациента.

Ключевые слова: личностно-ориентированные психотерапевтические подходы, личностное «Я» пациента, механизмы психологической защиты, психотерапия пациентов с соматическими заболеваниями, коррекция, личностно-ориентированная психотерапия.

К.С. Максименко. Порівняльний аналіз особистісно-орієнтованих психотерапевтичних підходів. Автором здійснено порівняльний аналіз особистісно-орієнтованих психотерапевтичних підходів. Досліджено, що механізми лікувальних впливів психотерапії виступають тими внутрішніми умовами психотерапевтичної ситуації, які забезпечують факторизацію всіх саногенних впливів у процесі психотерапії, і служать пояснювальними моделями ефективності психотерапевтичних впливів. Встановлено, що перспектива розвитку психотерапії полягає в пошуку спільних механізмів лікувальних впливів для всіх психотерапевтичних шкіл і напрямків, незалежно від їх теоретичної спрямованості в сприйнятті базових принципів психотерапевтичного процесу. Констатується, що моделі загальних універсальних психотерапевтичних механізмів запропоновані багатьма зарубіжними та вітчизняними авторами, де в якості базових механізмів лікувальних впливів і специфічних інтервенцій виділяють наступні: конфронтацію, розуміння, інсайт, інтерпретацію, надання інформації, коригуюче емоційне переживання, катарсис, акцептації (прийняття, емпатію, позитивне ставлення), наочність, набуття навичок опанувальної поведінки, активацію ресурсів, саморозкриття і самодослідження, які охоплюють всі три площини особистісної трансформації пацієнта – когнітивну, емоційну та поведінкову. Окреслено можливості особистісно-орієнтованої психотерапії та інших вітчизняних напрямків реконструктивної психотерапії, що стосуються лікування соматичних захворювань (соматогеній). Зроблено висновок, що завданнями психотерапії пацієнтів з соматичними захворюваннями є корекція неефективних механізмів психологічного захисту, корекція внутрішньої картини хвороби та адаптація до хвороби, корекція наслідків впливу хвороби на психіку, а також формування адаптивних способів поведінки. Головна ж мета психотерапевтичної допомоги при соматогеніях полягає у відновленні особистісного «Я» пацієнта.

Ключові слова: особистісно-орієнтовані психотерапевтичні підходи, особистісне «Я» пацієнта, механізми психологічного захисту, психотерапія пацієнтів із соматичними захворюваннями, корекція, особистісно-орієнтована психотерапія.

Постановка проблеми. Анализ исторических этапов развития отечественной медицинской психологии и психотерапии в XX веке и в наше время свидетельствует о том, что основные линии и направления здесь можно рассматривать в следующих

самостоятельных измерениях: личностно-ориентированная ленинградская, московская, украинская школы, а также онтогенетически-ориентированная, или реконструктивно-кондуктивная школа.

Основными представителями и разработчиками отечественной медицинской психологии, которые стояли у истоков ее зарождения, были: И.А. Сикорский, В.А. Чиж, Г.И. Челпанов в Киеве, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов в Санкт-Петербурге, П.И. Боткин, С.С. Корсаков, П.Б. Ганнушкин, С.И. Констроум, Ю.В. Каннабих, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.П. Басов в Москве, Н.И. Ланге в Одессе и др..

Возрождали отечественную психологическую науку после кризиса в 70-е годы XX века В.М. Мясищев, Б.Д. Карвасарский, А.М. Свядощ, А.И. Захаров, Ю.Н. Емельянов, С.И. Констроум, В.Е. Рожков, М.Е. Бурно, Л.А. Петровская и др. Первоначальным психотерапевтическим феноменом, вызвавшим интерес среди отечественных психологов и психотерапевтов явился феномен групповой психотерапии в её личностно ориентированной форме.

Методологическим основанием для личностно-ориентированной психотерапии (ЛОП) служила концепция невротоз В.Н. Мясищева. Центральным элементом личности в рамках данной концепции признаётся отношение как активная, сознательная, интегральная, избирательная связь с различными сторонами действительности личности, основанная на опыте. Значительное внимание в ЛОП уделяется психологическим конфликтам в сфере самоотношения и в области отношений с другими людьми. Принимаются в расчёт глубинные внутриличностные конфликты, понимание их роли и меры в развитии невротических реакций и провоцировании конфликтных и травматических ситуаций. Основная задача ЛОП выступает как общая система целеполагания, базирующаяся на самопонимании, самоотношении и саморегуляции.

Анализ последних исследований. На современном этапе развития отечественной медицинской психологии и психотерапии можно выделить три линии собственно психологических исследований, представленных в работах чистых теоретиков (Д.А. Леонтьев, А.И. Сосланд, В.Н. Цапкин и др.); теоретиков, сочетающих теорию с практикой (Ф.Е. Василюк, А.Б. Орлов, А.Ф. Копьев и др.) и собственно практиков (А.М. Король, Е.А. Лопухина, Е.Т. Соколова, А.В. Черников и др.).

У истоков личностно-ориентированной украинской психотерапевтической школы стояли: Н.И. Ланге, А.И. Сикорский,

В.А. Чиж, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.И. Соколянский. Среди современных представителей медицинской психологии и психотерапии украинской школы выделяются следующие фигуры: А.П. Слободяник, С.Д. Максименко, А.В. Михальский, А.И. Шинкарук, В.Е. Гончаров, И.В. Иванов, А.И. Кудинова, В.В. Бабич, Ю.А. Корягин, В.И. Коростий, Н.С. Карвацкая.

Цель нашей работы – сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов.

Изложение основного материала. На современном этапе развития украинской психотерапевтической школы важными являются исследования в области психосоматических расстройств и заболеваний (сердечно-сосудистой и гастроуденальной систем). Значительное внимание среди психологических уделяется проблематике психологической помощи как в клинической, так и не во вне клинической области (А.Ф. Бондаренко, П.В. Лушин, А.С. Кочарян, П.Г. Горностай, Я.Л. Обухов, З.Г. Кисарчук и др.). При этом заметно влияние экзистенциально-феноменологических подходов. Значительные усилия прилагаются именно к развитию клинически ориентированной психотерапии (В.Ф. Простомолотов, Е.А. Поклитар, А.В. Михайлов, Е.В. Кришталь, О.С. Чабан, А.П. Чуприков).

Перспективы исследований в Украине лежат в области психосоматических и соматических заболеваний, а также в разработке программ психотерапевтической работы с целью оптимизации психоэмоциональных состояний пациентов, обратившихся за психологической помощью. Теперь, после рассмотрения психологической и психотерапевтической проблематики в её совокупности можно сделать следующий шаг: провести сопоставительный анализ личностно-ориентированных методов с целью вычленения, по возможности, того её «золотого ядра», которое в наибольшей степени соответствовало бы задачам психологического лечения пациентов с соматическими заболеваниями.

Основные психотерапевтические подходы к реконструкции личностного «Я» были рассмотрены на примерах «психотерапии самости» Х. Кохута (психоаналитическое направление), центрированной на клиенте психотерапии К. Роджерса (феноменологический подход), психосинтеза Р. Ассаджиоли (на пересечении психоанализа, экзистенциально-гуманистического направления и восточных духовных практик), личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии Б.Д. Карвасарского, Г.Л. Исуриной, В.А. Ташлыкова (клиническое направление в отечествен-

ной психології). Отдельный раздел был посвящен проблеме реконструкции личностного «Я» в клинике психических, психосоматических и соматических заболеваний. Проведенный анализ, при всем разнообразии теоретико-методологических основ, практического выполнения и используемой терминологии, дает возможность сравнения названных подходов. В качестве критериев для сравнения мы выбрали наиболее существенные положения и идеи, составляющие основу каждого из подходов. Эти критерии: концепция личностного «Я», источники и возможные причины нарушений, цели и задачи психотерапии, методы и приёмы работы.

Приведённые данные дают нам возможность судить об общих для описанных направлений положениях, а также о характерных для каждого из них особенностях. Сопоставительный анализ личностно-ориентированных подходов в современной психотерапии психосоматических расстройств в целом и соматогении в частности свидетельствует: все они делятся на три большие группы в зависимости от оснований, заложенных в их теоретический фундамент. Первая группа (психодинамический, психосинтез и другие неклинические подходы) исходят из представлений о «Я» как некой объективно существующей инстанции в структуре личности. Вторая (когнитивно-поведенческие и собственно клинические подходы) делают акцент на том, что «Я» – лишь функция, производное от процессов социальных интеракций и соматического состояния. Третья группа (экзистенциально-гуманистические подходы) пристальное внимание уделяет процессам рефлексии и ценностно-смысловой организации личности. Следует заметить, что в собственно медицинской модели психотерапии анализ личностного «Я» также учитывает самосознание человека. При этом, осуществляя психотерапевтическую работу с больными, психотерапевты все же исходят из концепции личностного «Я», принятой в той школе, к которой они себя относят.

К примеру, в психотерапии К. Роджерса и в ЛОП личностное «Я» человека функционирует во внешнем мире, в частности в социальной среде, окружающей индивида. И, наоборот, в психодинамических концепциях Х. Кохута и Р. Ассаджиоли «Я» является структурой интрапсихической, «замкнутой в себе». Оно формируется и трансформируется под влиянием внешнего мира, а также влияет на поведение и отношения человека к окружающей действительности, но при этом его функцией остается интеграция и синтез внутреннего мира психической жизни.

ни индивида. Соответственно, источниками нарушений личностного «Я» выступают события и влияния внешнего мира, субъективно переживаемые человеком как травмы, хотя и не всегда осознаваемые. Большинство из рассмотренных нами концепций признаётся важная роль раннего детского взаимодействия с родителями или другими значимыми взрослыми. Исключение составляет медицинская модель, в которой причиной психологических нарушений являются заболевания и реакции на него человека. В противоположность названным идеям в психосинтезе источником психологического дискомфорта является то, что личность на пути своего развития ещё не достигла оптимального уровня функционирования и интегрированности «Я», однако субъективное ощущение потребности в психологическом росте у неё уже есть, что и вызывает переживания раскола в личностном «Я».

Для всех направлений психотерапии общим является вывод о том, что нарушения в личностном «Я» человека будь-то деформация компонентов структуры «Я», недостаточная осознанность своего «Я» или неадекватность самовосприятия, имеют важное значение при построении человеком отношений с другими людьми. Именно особенности личностного «Я» человека задают структуру её взаимодействия с другими.

Что касается целей и задач психотерапии при нарушениях в сфере личностного «Я», здесь все подходы, за исключением психосинтеза, признают ведущий лечебный эффект при особом типе отношений, которые складываются между психотерапевтом и пациентом. В рамках этих отношений для пациента создаётся ситуация, в которой он при поддержке терапевта (или группы) может восполнить или скомпенсировать недостатки своего «Я». В рамках психоаналитической терапии это удовольствие прерванной в детстве необходимости в принятии и отражении значимым объектом, формирование устойчивого отношения к себе и способности к поддержанию собственного «Я» функциональным способом. В терапии, центрированной на личности, целью выступает сближение реального и идеального «Я» клиента и достижение согласованности Я-концепции благодаря безусловно-позитивному отношению психотерапевта и возможности проверки клиентом реальности: психотерапевт искренне реагирует на все проявления клиента, тем самым давая ему возможность получения обратной связи. В личностно-ориентированной психотерапии целью является восстановление нарушенных отношений личности в когнитивной, эмоциональной и поведенческой

сферах. Здесь также используется обратная связь, предоставляемая психотерапевтом или группой. В медицинской модели усилия психотерапевта направлены, в первую очередь, на формирование у человека нового жизненного стереотипа, который будет более адекватным тем условиям, в которые ставит человека заболевание. В задачи психотерапии здесь относятся: преодоление внутриличностных конфликтов, коррекция последствий влияния болезни на психику, коррекция неэффективных механизмов психологической защиты, построение адекватного поведения, адаптация к болезни, коррекция внутренней картины болезни, в идеале изменение патологических преморбидных личностных свойств. Как видно, каждым из рассмотренных направлений реконструкция личностного «Я» признаётся возможным лишь при активном участии психотерапевта. Исключение составляет психосинтез, согласно которому человек способен на достижение целостности собственного «Я» самостоятельно, хотя и отмечается, что психотерапия значительно ускоряет и облегчает этот процесс. Это отличает психосинтез от общепринятых психотерапевтических подходов.

Конкретные методы и приёмы работы, которые используют представители рассматриваемых направлений, вытекают из поставленных целей. Но, хотя цели психотерапии во многом схожи во всех подходах (это интеграция, объединение личностного «Я» человека, достижение внутренней согласованности и гармоничности), способы их достижения отличаются. В психотерапии «Самости» и психосинтеза методы работы соответствуют стадиям процесса психотерапии и составляют определённую последовательность. Среди них: проявление психотерапевтом эмпатии, которая создаёт условия для формирования нарциссического переноса, развитие и «созревание» переноса, трансформация его в невроз переноса и, в конце концов, работа с последним. Важно отметить, что в психотерапии «Самости» нарциссический перенос не подлежит интерпретации в отличие от классического психоанализа. В психосинтезе основным методом работы является анализ бессознательного содержания психики, что сближает его с психоанализом, работа с самоидентификацией пациента и развитие важных сторон личности. В отличие от других подходов, в психотерапии, предложенной К. Роджерсом, отсутствуют какие-либо техники работы с клиентом. Задача психотерапевта – создать условия для максимального проявления самостоятельности клиента, а также для стимуляции его тенденций к самоактуализации. ЛОП и психотерапия в рамках лечения

психических и соматических заболеваний являются открытыми для интеграции различных методов работы, если они служат для достижения желаемой цели.

Таким образом, можно констатировать: на сегодняшний день во всех рассмотренных направлениях психотерапии, независимо от методов и приёмов, принципов и алгоритмов, реализуется, по сути, симптоматическая идея – облегчить страдание пациента. Нам ясны исходные посылки и характер интенций подобной психотерапии. Анализ категориального аппарата и реконструктивных возможностей современных зарубежных психотерапевтических концепций свидетельствует, что в них преобладают философско-идеологические предпочтения и явное невнимание к экспериментальным исследованиям. А попытки представителей гуманистически-экзистенциальной психотерапии избегать понятия и даже термина «диагноз» фактически ограничивают объективные и действительно эффективные возможности современной наукоемкой психотерапии, вобравшей в себя опыт и достижения из различных областей человеческой жизни и сфер деятельности. На самом деле зарубежные подходы, возможно, за исключением когнитивно-поведенческого, лишь эксплуатируют феномен «плацебо». При этом в угоду коммерциализации замалчивается тот факт, что, скажем, ни одно из предположений З. Фрейда по этиологии психических заболеваний не подтвердилось. С другой стороны, главное внимание психотерапевтов сосредоточено на пациентах, чьё эмоциональное состояние вызывается именно психическими или невротическими расстройствами и заболеваниями, в то время как пациенты с соматическими болезнями остаются, кроме терминально больных, наедине с психологическим компонентом своего страдания.

Обзор основных течений современной отечественной психотерапии (санкт-петербургской, московской и украинской школ) показал, что в конце XX – начале XXI веков и, в частности, в последние годы плодотворно развиваются направлены практически, достаточно производительные концепции и психотехники реконструктивной психотерапии, основанные на общих достижениях советской психологии и медицины. При этом российские и украинские учёные большое внимание уделяют работе именно с соматически больными, сначала сталкиваются с психогенно индуцированными негативными эмоциональными состояниями, а впоследствии, в процессе хронификации болезни, страдают от личностных расстройств непсихотического генеза, в частности ипохондрических. Условия формирования

соматогенних спровоцированих личностних расстройств при сердечно-сосудистых, желудочно-кишечных, кожных заболеваниях, не говоря уже о переживаниях, вызванных тяжелыми последствиями хирургических вмешательств – вот современная перспектива актуальных медико-психологических исследований.

На сегодняшний день в общих чертах можно выделить следующие отечественные концепции реконструктивной психотерапии: лично-ориентированную психотерапию Б.Д. Карвасарского и др. (Санкт-Петербург); интенсивно-экспрессивную (ИНТЕКС) психотерапию Ю.С. Шевченко и др. (Москва); психотерапию творческим самовыражением М.Е. Бурно и сенсорно-когнитивную психотерапию А.Ф. Ермошина (Москва), а также обобщающие подходы к психотерапии в соматической медицине Б.В. Михайлова и др. (Харьков) и С.Д. Максименко, Н.Ф. Шевченко (Киев).

Отметим попутно, что наши собственные эмпирические исследования, проведенные с пациентами, страдающими такими соматическими заболеваниями как сердечная недостаточность и хронический холецистит, показали: им присущ широкий спектр психологических страданий, связанных с фиксацией на деятельности внутренних органов, ипохондрическими и тревожными переживаниями, дисбаланс эмоциональной и когнитивной сфер, деструктурированной внутренней картиной болезни, общим стрессом и др. Эмоции страха и тревоги вообще свойственны от 75% до 81% пациентов с указанными заболеваниями. Повышенная субъективная значимость эмоциональных состояний способна вызвать и личностное расстройство, создаёт действительно сложную и психологически, и социально жизненную ситуацию, что особенно опасно для больных с сердечной недостаточностью, поскольку может представлять угрозу для жизни. К задачам психотерапии здесь относятся: преодоление внутриличностных конфликтов, коррекция последствий влияния болезни на психику, коррекция неэффективных механизмов психологической защиты, построение адекватного поведения, адаптация к болезни, коррекция внутренней картины болезни, по возможности, изменение преморбидных личностных свойств. В целом же главная задача ЛОП – восстановление личностного «Я» пациента, особенно в тех случаях, когда хронификация заболевания привела к личностному расстройству.

Сравнительный анализ реконструктивных психотерапевтических подходов в первом приближении позволяет сформулиро-

вать следующее положение: при всём разнообразии теоретико-методологических основ и философских истоков, используемого категориального аппарата и терминологии и собственно психотерапевтических практик, среди них можно выделить базовые источники (психодинамический, когнитивно-поведенческий и экзистенциально-гуманистический направления) и их разветвления и производные (derivаты). Последние, на наш взгляд, заслуживают специального исследовательского внимания, связанного с изучением самих возможностей психотерапии.

Но главный наш вывод состоит в том, что на сегодняшний день у нас нет оснований не то, что утверждать, а и просто говорить о действительной зрелости и эффективности не симптоматической, а патогенетической психотерапии. На наш взгляд, ключом к решению данной проблемы, проблемы исследования возможностей именно патогенетической (каузальной) ЛОП является исследовательская работа в области психологии и психотерапии различных нозологических групп пациентов, что мы в меру своих сил и пытаемся осуществить.

Выводы. В клинической картине психогений прослеживается чёткая связь между особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы: интенсивность и острота эмоционального и личностного реагирования зависит от врождённо-конституциональных и характерологических особенностей индивида. Действие психотравмирующих событий провоцирует возникновение декомпенсаций, закрепляющих невротическое поведение и обостряющих патологические черты. Реакция на психотравмирующее событие может выражаться в доминировании вегетативных и соматических симптомов, при отходе на второй план собственно психопатологических. Соматогении в этой проблематике до сих пор не нашли достаточного отражения.

Психологическая специфика непсихотических расстройств выражается: во-первых, в чрезмерно интенсивном, неадекватном, несоответствующем силе стимуляции эмоциональном реагировании, провоцирующем возникновение поведенческих нарушений, сопровождаемых невротическими и психопатическими симптомами. Во-вторых, в не достигающих уровня патологии когнитивных нарушениях, однако оказывающих существенное влияние на поведение, адаптивные возможности личности и характер взаимодействия с окружающими. В-третьих, в нарушении системы отношений личности: к себе, к другим людям и миру в целом.

Целью психотерапевтического воздействия в клинике непсихотических расстройств является достижение саногенного эффекта путём активации основных механизмов личностной трансформации пациента, которая происходит благодаря специфическим психотерапевтическим воздействиям и интервенциям. Механизмы лечебных воздействий психотерапии выступают теми внутренними условиями психотерапевтической ситуации, которые обеспечивают факторизацию всех саногенных воздействий в процессе психотерапии и служат пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий.

Перспектива развития психотерапии состоит в поиске общих механизмов лечебных воздействий для всех психотерапевтических школ и направлений, независимо от их теоретической направленности в восприятии базовых принципов психотерапевтического процесса. Модели общих универсальных психотерапевтических механизмов предложены многими зарубежными и отечественными авторами, где в качестве базовых механизмов лечебных воздействий и специфических интервенций выделяют следующие: конфронтацию, понимание, инсайт, интерпретацию, предоставление информации, корригирующее эмоциональное переживание, катарсис, акцептацию (принятие, эмпатию, позитивное отношение), научение, приобретение навыков совладающего поведения, активацию ресурсов, самораскрытие и самоисследование. Эти базовые механизмы охватывают все три плоскости личностной трансформации пациента – когнитивную, эмоциональную и поведенческую.

Очерчены возможности личностно-ориентированной психотерапии и других отечественных направлений реконструктивной психотерапии, применительно к лечению соматических заболеваний (соматогений). Задачами психотерапии пациентов с соматическими заболеваниями являются коррекция неэффективных механизмов психологической защиты, коррекция внутренней картины болезни и адаптация к болезни, коррекция последствий влияния болезни на психику, а также формирование адаптивных способов поведения. Главная же цель психотерапевтической помощи при соматогениях состоит в восстановлении личностного «Я» пациента.

Список использованных источников

1. Асаджолли Р. Психосинтез / Р. Асаджолли; [Пер. А.П. Хомик]. – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с.

2. Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции / Г.Л. Исурина // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л. : «Медицина», 1983. – С. 231–255.
3. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. – 4-е изд. / Б.Д. Карвасарский. – М. : Питер. – 2011. – 864 с.
4. Кохут Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией / Х. Кохут // Антология современного психоанализа : в 2 т. / Под ред. А. В. Рассохина. – М. : Ин-т психологии РАН, 2000. – Т.1. – С. 282–299.
5. Роджерс К. О становлении личности: психотерапия глазами психотерапевта/ Карл Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии/ В.А. Ташлыков // Медико-психологические аспекты охраны здоровья. – Томск, 1990. – С. 90–91.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asadzholi R. Psihosintez / R. Asadzholi; [Per. A.P. Homik]. – М. : Psihoterapija. – 2008. – 384 s.
2. Isurina G.L. Gruppovye metody psihoterapii i psihokorrekcii / G.L. Isurina // Metody psihologicheskoi diagnostiki i korrekcii v klinike. – L. : «Medicina», 1983. – S. 231–255.
3. Karvasarskij B.D. Klinicheskaja psihologija. – 4-e izd. / B.D. Karvasarskij. – М. : Piter. – 2011. – 864 s.
4. Kohut H. Introspekcija, jempatija i psihoanaliz: issledovanie vzaimootnoshenij mezhdu sposobom nabljudenija i teoriej / H. Kohut // Antologija sovremennogo psihoanaliza : v 2 t. / Pod red. A. V. Rassohina. – М. : In-t psihologii RAN, 2000. – Т.1. – S. 282–299.
5. Rodzhers K. O stanovlenii lichnosti: psihoterapija glazami psihoterapevta/ Karl Rodzhers. – М. : Progress, 1994. – 480 s.
6. Tashlykov V.A. Lichnostnye mehanizmy sovladanija (koping-povedenie) i zashhity u bol'nyh nevrozami v processe psihoterapii/ V.A. Tashlykov // Mediko-psihologicheskie aspekty ohrany zdorov'ja. – Tomsk, 1990. – S. 90–91.

K.S. Maksymenko. The comparative analysis of personality-oriented psychotherapeutic approaches. The comparative analysis of personality-oriented psychotherapeutic approaches is made by the author. The mechanisms of therapeutic effects of psychotherapy are studied to serve as those

internal conditions of psychological situation that provide factorization of all healthy influences in the process of psychotherapy, and serve as explanatory models of psychotherapeutic effects' efficacy. The prospect of psychotherapy development is established to consist in searching common mechanisms of therapeutic effects for all psychotherapeutic schools and directions, regardless of their theoretical orientation in the perception of the basic principles of psychotherapeutic process. It is noted that the models of common universal psychotherapeutic mechanisms are offered by many foreign and domestic authors, where the basic mechanisms of therapeutic effects and specific interventions are the following: confrontation, understanding, insight, interpretation, giving the information, corrective emotional experience, catharsis, acceptance (acceptance, empathy, positive attitude), learning, gaining skills, coping behavior, activation of resources, self-revelation and self-studying, which cover all three planes of patient's personal transformation, they are cognitive, emotional and behavioral. The possibilities of personality-oriented psychotherapy and other domestic areas of reconstructive therapy are outlined, with respect to treatment of somatic diseases. It is concluded that the objectives of psychotherapy for patients with somatic diseases are the correction of inefficient mechanisms of psychological defense, correction of internal picture of disease and adaptation to the disease, correction of effects of the disease on the psyche and the formation of adaptive behaviors. However, the main goal of psychotherapeutic help consists in restoration of personal «Me» of the patient.

Key words: personality-oriented psychotherapeutic approaches, personal «Me» of the patient, psychological defense mechanisms, psychotherapy of patients with somatic diseases, correction, personality-oriented psychotherapy.

Received February 11, 2015

Revised February 25, 2015

Accepted March 23, 2015

До проблеми про психологічні детермінанти прив'язаності студентів до міста, в якому відбувається їхнє навчання

Mandzyk T.M. To the problem on psychological determinants of place attachment in the native and non-native students / T.M. Mandzyk // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 410–421.

Т.М. Мандзик. До проблеми про психологічні детермінанти прив'язаності студентів до міста, в якому відбувається їхнє навчання. Прив'язаність до місця виражає емоційний та функціональний стосунок людини до особливого місця, де вона почувається захищено і комфортно. Нове місто, в якому відбуватиметься навчання, стає для студента певним специфічним простором, де він має здійснювати свою наукову, інтелектуальну та суспільну діяльність.

В статті представлено результати дослідження, в якому на основі емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики (кореляційного та факторного аналізу) здійснено аналіз психологічних особливостей студентів з різною тривалістю проживання в місті, де проходить їхнє навчання.

Виявлено, що особливості формування прив'язаності до міста в групі студентів, які приїхали в місто з метою отримання вищої освіти, пов'язане з певними психологічними характеристиками студентів. Зокрема, формування активного типу прив'язаності пов'язане з комунікабельністю, емоційним комфортом, прийняттям інших; традиційного типу – з суверенністю речей і території, суверенністю психологічного простору загалом, емоційною зрілістю та спокоєм; відсутність прив'язаності – з невротичністю, ескапізмом, спонтанною агресивністю, врівноваженістю.

В осіб, які не змінювали міста з метою навчання, кількість таких взаємозв'язків значно менша: активний тип прив'язаності пов'язаний з інтернальністю та зниженням рівня депресивності як особистісної риси; відсутність прив'язаності – з суверенністю речей та проявом конформізму; традиційний тип більшою мірою властивий молодшим курсам студентів.

Отож, психологічний фактор відіграє суттєву роль в процесі формування та підтримки прив'язаності до нового міста проживання, а його розуміння та аналіз дозволить оптимізувати стосунки студента й нового середовища життя, що має вигоди для обох сторін взаємодії.

Ключові слова: місце, прив'язаність до місця, емоційний зв'язок, чуття місця, суверенність психологічного простору, соціально-психологічна адаптація, тривалість проживання, студентство.

Т.М. Мандзык. К проблеме о психологических детерминантах привязанности студентов к городу их обучения. Привязанность к месту выражает эмоциональное и функциональное отношение личности к особому месту, где она чувствует себя защищено и комфортно. Новый город, где будет проходить обучение, становится для «приезжего» студента специфическим пространством, где он будет осуществлять свою научную, интеллектуальную и общественную деятельность.

В статье представлены результаты исследования, в котором на основе эмпирических данных с помощью методов математической статистики (корреляционный и факторный анализ) проведён анализ психологических особенностей привязанности к месту студентов с разной продолжительностью проживания в городе обучения.

Выявлено, что особенности формирования привязанности к месту учебы, в группе студентов, приехавших в город с целью обучения, связано с психологическими характеристиками студентов. Формирование активного типа привязанности связано с коммуникабельностью, эмоциональным комфортом, принятием других; традиционного типа – с суверенностью вещей и территории, суверенностью психологического пространства, эмоциональной зрелостью; отсутствие привязанности – с невротичностью, эскапизмом, спонтанной агрессивностью и уравновешенностью.

У студентов, которые не меняли место жительства с целью учёбы, количество таких связей меньше: активный тип привязанности связан с интернальностью и снижением уровня депрессивности; отсутствие привязанности – с суверенностью вещей и проявлением конформизма; традиционный тип больше характерен студентам младших курсов.

Психологический фактор играет существенную роль в процессе формирования и поддержания привязанности к новому городу проживания, а его понимание и анализ позволит оптимизировать отношения «студент-среда», что имеет выгоды для обеих сторон взаимодействия.

Ключевые слова: место, привязанность к месту, эмоциональная связь, ощущение места, суверенность психологического пространства, социально-психологическая адаптация, продолжительность жительства, студенчество.

Постановка проблеми. Дослідження почуттів, які люди на проявляє щодо значимих місць свого життя, зазнає пильної уваги з боку дослідників в психології навколишнього середовища, а феномен «прив'язаності до місця» є одним з центральних об'єктів даних досліджень. Також більшість дослідників сходяться на думці, що формування емоційних зв'язків з місцем пов'язане з переживанням особою суб'єктивного благополуччя, емоційного комфорту, безпеки тощо.

Студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві. Оскільки далеко не всі населені пункти мають вищі навчальні заклади, то з метою отримання вищої освіти суттєвій частині молоді приходится залишати свій рідний дім і переселятися в місце свого майбутнього навчання.

Місце навчання, в нашому випадку місто, в якому відбувається навчання, – це місце, де особа живе певний період часу, в межах якого має організувати свій побут, діяльність та дозвілля. В більшості випадків така тривала зміна місця проживання є першим досвідом для студентів та потребує особливих зусиль і ресурсів з їхньої сторони. Більше того, під час навчання студент може змінювати своє місце проживання на рівні квартири, будинку, околиці (наприклад, переселитись з гуртожитку в квартиру, змінити квартиру тощо), але рідко – на рівні міста, саме тому прив'язаність до міста, в якому відбувається навчання, було вибрано як центральний об'єкт дослідження. Нове місто стає для студента певним специфічним середовищем, де він має здійснювати свою наукову, інтелектуальну та суспільну діяльність.

З такої точки бачення важливо зрозуміти психологічні детермінанти прив'язаності до міста, в якому відбувається навчання студентів, які змінили/не змінили місце проживання з метою навчання. Ще одним важливим завданням статті виступає потреба аналізу психологічних характеристик, які пов'язані з формуванням прив'язаності до нового місця у «приїжджих» студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з І. Альтманом, С. Льов, які вперше звернулись до феномена «прив'язаність до місця» (place attachment) – це символічний стосунок, який особа утворює щодо певного місця, який надає загальне емоційне та культурне значення цьому значимому простору, а, це в свою чергу, є основою для розвитку особою чи групою осіб розуміння навколишнього середовища [4]. На думку Р. Стедмана, прив'язаність до місця є аспектом більш загального поняття – чуття місця (sense of place) – і розвивається між людиною та місцем, а також є результатом позитивних почуттів і переконань, що надають значення місцю [6]. За Е. Рельфом, існує прямий зв'язок між особою та її прив'язаністю до значимого місця, який базується на її діяльнісній взаємодії в цьому специфічному місці. Прив'язаність до місця твориться за допомогою інтересів, знань та індивідуального досвіду щодо місця, базується на культурних характеристиках і соціальних зв'язках між людьми [5].

За Р. Рейлі, прив'язаність до місця твориться на когнітивних, емоційних і поведінкових взаємодіях між людьми, групами людей та фізичним і соціальним простором, що формуються свідомо чи підсвідомо в часі [4, с. 13–36]. Так створюється емоційний зв'язок між людьми та місцями, який виражається в судженнях, перевагах та розумінні місць.

Згідно з літературою можна виділити наступні вагомі групи факторів (детермінантів), які впливають на формування «прив'язаності до місця»: фізичні, соціальні, культурні, індивідуальні, спогади та досвід, задоволеність місцем, часовий фактор.

Фізичні фактори місця здійснюють прямий вплив на рівень задоволеності особою певним місцем, і це підтверджується в численних дослідженнях [2]. До таких характеристик місця належить його розмір, різноманітність, звуки, запахи, декорації, оздоблення тощо. Всі ці деталі впливають на формування значення місця та його автентичності й можуть нести в собі індивідуальні спогади.

Прив'язаність до місця визначається не тільки фізичними характеристиками місця, але й певними *соціальними аспектами* буття людини. Позитивні стосунки між особою я місцем та її емоційна задоволеність таким зв'язком залежить від соціальних стосунків, які людина формує в цьому місці. Деякі дослідники, зокрема С. Маркус, М. Левіцька, вважають, що прив'язаність до місця залежить від участі в активностях в місці, його культурних змінах, рівня розвитку соціальної сітки тощо [3; 9].

На думку Ю.-Ф. Туана, прив'язаність до місця варіюється в залежності від людини, зокрема її психологічних характеристик [7]. Люди обирають місця, базуючись на своїх свідомих чи несвідомих перевагах, зумовлених їхніми *індивідуальними (психологічними) характеристиками* та потребами.

Прив'язаність до місця переважно виникає як наслідок наявності сильних *спогадів*, чи довготривалого *досвіду*, в яких місце набуло значення для людини (Ю.-Ф. Туан, С. Каплан). Ю.-Ф. Туан окреслює такі переживання терміном «укоріненість» в місці, що означає єдність людини з місцем. Р. Рейлі в своєму дослідженні прив'язаності до місця виявив, що прив'язаність до місця є результатом спогадів періоду зростання та відносин, які відбувалися в цьому місці. Він вважав, що ми пам'ятаємо певне ідеальне місце, де відбулися події, які були для нас реальним позитивним досвідом, і це місце є частиною нашого життя і може бути символом цього досвіду [2; 7].

Ще одним впливовим фактором, який визначає прив'язаність до місця, є включеність людини в діяльність та активності, що

мають відбуватися на цій території. Такий феномен корениться в тому, що люди діють в фізичному та соціальному просторі у формі когнітивних, поведінкових і емоційних взаємодій, що призводить до утворення прихильності до нього: діяльність в місці допомагає надавати значення місцю, а воно впливає на прив'язаність. Дослідження І. Альтмана і С. Льов вказують на те, що прив'язаність до місця зростає від залученості людини в тривалі події місця [3; 4].

Сила зв'язку з місцем залежить від особливостей сприйняття місця і ступеня задоволеності ним, його якості та безпеки (в тому числі економічної, соціальної та фізичної). Це відбувається, коли потреби й очікування людини можуть реалізуватися в цьому місці. *Фактор задоволеності*, за М. Бонаіто, також залежить від таких чинників як зручності, розташування, пропорційності, послідовності, візуальних характеристик, економічного значення місця, його соціального контексту тощо [1]. Тривалість проживання, чи *часовий фактор*, відіграє одну з вирішальних ролей в формуванні прив'язаності до місця [3; 9]. Часто тривалість проживання розуміють як фактор, який визначає рівень прив'язаності до місця.

Незважаючи на певний, вже існуючий, доробок досліджень, пов'язаних з прив'язаністю до місця та її визначальних факторів, ми вважаємо, що в літературі недостатньо даних, які б розкривали власне психологічний аспект даної тематики. В статті, зокрема в нашому емпіричному дослідженні, буде звернено увагу на індивідуальні психологічні характеристики, які пов'язані з прив'язаністю до місця, а також буде здійснена спроба визначення значення місця для особи, яка приїхала в нове місто з метою навчання.

Мета статті – на основі емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики дослідити та здійснити аналіз психологічних особливостей студентів з різною тривалістю проживання в місті навчання.

Основний матеріал дослідження. У дослідженні взяли участь 100 студентів I і IV курсів Львівського національного університету імені Івана Франка. З них 54 студенти гуманітарного спрямування та 46 студентів природничого спрямування, 60 студентів першого курсу і 40 студентів четвертого курсу, 14 чоловіків та 86 жінок.

Для дослідження прив'язаності до місця проживання було використано шкалу «Прив'язаності до місця» (Skala Przywizania do Miejscowości) авторства М. Левіцької, яка вимірює різні типи прив'язаності до місцевості: традиційний тип прив'язаності, активний тип прив'язаності, відсутність прив'язаності [3]. *Тра-*

диційний тип прив'язаності відображає звичаєву укоріненість людини в місці проживання, дотримання традиції проживання в місці та оберігання його «духу». *Активний тип прив'язаності* відображає бажання пізнати місто «зсередини», дослідити його неповторність і знайти своє персональне місце в його межах. *Відсутність прив'язаності* вказує на те, що людина може спокійно переміщуватися з місця, для неї головнішими є умови, в яких вона зможе реалізуватися та бути задоволеною життям, ніж власне географічна місцевість.

Для дослідження психологічних особливостей осіб з різною тривалістю проживання в місцевості були використані наступні методики: опитувальник «Суверенність психологічного простору» С. К. Нартової-Бочавер; Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) (форма «В») в адаптації А.А. Крилова, Т.И. Ронгінського; «Опитувальник соціально-психологічної адаптації» (СПА) К. Роджерса і Р. Даймонд в адаптації Т.В. Снегірової.

Для опрацювання зібраних емпіричних даних було використано кореляційний і факторний аналіз в кожній з груп, утворених за критерієм «постійність проживання»: студенти, які постійно проживають в місті Львові, та студенти, які перебралися до міста Львова на час навчання.

У групі студентів, які постійно проживали в місті і продовжують тут своє навчання, було виявлено наступні особистісні особливості в контексті їхнього типу прив'язаності до місцевості. Виявлено прямий зв'язок традиційного типу прив'язаності до місцевості з такими характеристиками студента як *вік* ($r=-0,32$ при $p<0,05$) та *спрямованість* навчання ($r=0,33$ при $p<0,05$), тобто традиційний тип прив'язаності більшою мірою властивий студентам перших курсів та гуманітарної спрямованості.

Спостерігаємо прямий зв'язок активного типу прив'язаності з такими особистісними рисами як *інтернальність* ($r=0,3$ при $p<0,05$) та обернений зв'язок з *депресивністю* ($r=-0,29$ при $p<0,05$). Як традиційний, так і активний тип прив'язаності властивий більшою мірою студентам гуманітарної спрямованості ($r=0,4$ при $p<0,01$). Такі зв'язки свідчать, що студенти з активним типом прив'язаності до міста проживання та навчання, більшою мірою відображають активність, впевненість у своїх силах, життєрадісність, енергійність, схильні брати на себе відповідальність за власне життя і діяльність, проявляти безпосередність у міжособистісній взаємодії.

Особам з вираженою відсутністю прив'язаності до місця проживання характерні високі показники *суверенності речей* ($r=0,37$

при $p < 0,01$), що вказує на потребу особи у володінні певними предметами та об'єктами, які не піддаватимуться спільному використанню. У студентів, які постійно проживали у місті, в якому відбувається їхнє навчання, але виявляють відсутність прив'язаності до нього, можемо спостерігати тенденцію до зниження прояву такої особистісної риси як *прагнення до домінування* в міжособистісних стосунках ($r = -0,29$ при $p < 0,05$), що проявляється в схильності підпорядковуватися іншим. Факторний аналіз розкрив взаємодію факторів «Відсутність прив'язаності до місцевості» та «Суверенність психологічного простору», який включає в себе наступні шкали: «суверенність фізичного тіла» (0,72), «суверенність території» (0,78), «суверенність звичок» (0,74). Такий результат свідчить про потребу особи, яка не виявляє прив'язаності до міста як до певного рівня організації простору, в підвищеній автономності та захисті власних психологічних меж, що проявляється в бажанні самостійно організувати свій простір, життєвий стиль тощо. Отож, особа, керуючись власними потребами, намагається організувати свій безпечний простір, яким зможе одноосібно керувати та розпоряджатись, щоб уникнути небажаного впливу з боку більш публічного простору.

Загальний рівень прив'язаності має прямий зв'язок з *прагненням до домінування* ($r = 0,33$ при $p < 0,05$), тобто чим краще утворений позитивний зв'язок людини з місцем, тим більшою мірою вона схильна почувати перевагу над іншими. Виявлено, що з усіх показників психологічних характеристик досліджуваних, фактор «Прив'язаність до місцевості» змістовно найбільш значущо пов'язаний з такими показниками як «адаптація» (0,85), «інтернальність» (0,79), «емоційний комфорт» (0,82), які характеризуються високими факторними навантаженнями. Подібні результати можемо знайти в дослідженнях Д. Перкінсона, М. Левіцької, які розкривали роль прив'язаності до місцевості в розвитку соціального капіталу особистості [4; 8].

У групі студентів, які переселилися з метою навчання, спостерігаємо наступні психологічні особливості в контексті їхньої прив'язаності до міста, де відбувається їхнє навчання. Зокрема, прояв традиційного типу прив'язаності пов'язаний з потребою в наявності чітко визначеної власної території та власних речей, що підтверджується прямим зв'язком зі шкалами *суверенність території* ($r = 0,31$ при $p < 0,05$); *суверенність речей* ($r = 0,39$ при $p < 0,01$) та *суверенність психологічного простору* ($r = 0,3$ при $p < 0,05$). Прояв традиційного типу прив'язаності в студентів, як приїхали в місцевість з метою навчання, пов'язана з ви-

явом нижчого рівня *невротичності* ($r=-0,28$ при $p<0,05$). Такі дані свідчать про те, що однією з умов формування позитивного зв'язку з місцем навчання, є притаманність особі чітко захищених і визначених фізичних і психологічних рамок, які проявляються в наявності власного незалежного фізичного простору (помешкання), власних речей, які потрібні для її життя тощо. Отож, почуття власної психологічної безпеки пов'язане з формуванням прив'язаності до місцевості.

Було виявлено, що демонстрація активного типу прив'язаності в студентів з тимчасовим проживанням пов'язана з *віком* ($r=0,36$ при $p<0,01$) та *спрямованістю навчання* ($r=-0,29$ при $p<0,05$), тобто притаманна більшою мірою студентам старших курсів і природничої спрямованості навчання, а також прямо пов'язана з очікуванням позитивного ставлення до себе з боку, прийняття їхнього стилю життя та дружнього ставлення до них, переживанням позитивних емоцій та відчуттям благополуччя свого життя, проявом соціальної активності. Такі дані підтверджують прямі кореляції активного типу прив'язаності зі шкалами *«прийняття інших»* ($r=0,29$ при $p<0,05$), *емоційний комфорт* ($r=0,37$ при $p<0,01$) та *«комунікабельність»* ($r=0,32$ при $p<0,05$). Також встановлено, що з усіх показників психологічних характеристик *активний тип прив'язаності* (0,73) змістовно найбільш значущо пов'язаний з показником *«комунікабельність»* (0,7), які об'єднуються в одному факторі «Ідеологічна прив'язаність», та описує 39,6% загальної дисперсії даних. Оскільки психологічні характеристики первинні, порівняно з прив'язаністю до нового місця проживання, то такий зв'язок свідчить, що однією з провідних психологічних характеристик у формуванні активної прив'язаності до міста навчання є комунікабельність, яка проявляється уведенні та готовності до активної соціальної взаємодії з оточуючими, схильності до співпраці, в уважному та турботливому ставленні до інших тощо. Такі результати підтверджуються в моделі «суспільної прив'язаності до міста» (a model of Community Place Attachment) [5, с. 66–67].

Особам з вираженою відсутністю прив'язаності до місця проживання, в яке вони переселилися з метою навчання, властиві такі особистісні риси як *ескапізм* ($r=0,38$ при $p<0,01$), *невротичність* ($r=0,34$ при $p<0,05$), *спонтанна агресивність* ($r=0,4$ при $p<0,01$) та *врівноваженість* ($r=0,28$ при $p<0,05$), а також *суверенність звичок* ($r=-0,31$ при $p<0,05$). Тобто студенти, які не утворили емоційних зв'язків з містом проживання, в якому вони навчаються, характеризуються стійкістю до стресових факторів

повсякденного життя, що базується на впевненості в собі, оптимістичності та активності, схильні діяти імпульсивно та гнучкі в формуванні нових звичок і стилів поведінки.

Прояв позитивного емоційного зв'язку з місцем свого навчання пов'язаний з виявом потреби у власній території, проявом соціально-психологічної адаптації в міжособистісних стосунках, позитивного ставлення до оточуючих та очікування такого ж ставлення до себе, переживанням позитивних емоцій, зниженням імпульсивності та агресивного ставлення до соціального оточення, підвищенні ідентифікації з прийнятими соціальними нормами, конформності. Такі дані підтверджуються прямим зв'язком загального рівня прив'язаності з наступними шкалами: «суверенність територій» ($r=0,34$ при $p<0,05$), «адаптація» ($r=0,3$ при $p<0,05$), «прийняття інших» ($r=0,37$ при $p<0,01$), «емоційний комфорт» ($r=0,46$ при $p<0,01$) та оберненими зв'язками з спонтанною ($r=-0,39$ при $p<0,01$) та реактивною ($r=-0,34$ при $p<0,05$) агресивністю. Такі дані вказують на те, що особи, які схильні приймати вимоги оточення, норми, які пропонує нове місце та його мешканці, очікують позитивного ставлення, і в той же час забезпечені своїм персональним простором, утворюють міцніші та якісніші стосунки з новим місцем (місто, в якому відбувається їхнє навчання), та, в свою чергу, переживають вищий рівень адаптації та комфорту в міжособистісній взаємодії.

Висновки. Відповідно до розглянутої літератури, прив'язаність до місця виражає емоційний та функціональний стосунок людини до місця. Розуміння різноманітності аспектів, які впливають на формування прив'язаності до місцевості та розуміння способів вираження такого зв'язку, є доцільним та корисним для розроблення загальної концепції феномена «прив'язаності» в системі «людина-місце».

У статті було здійснено огляд літератури та визначено поняття «прив'язаність до місцевості», а також окреслено групи факторів, які впливають на її формування: фізичні, соціальні, культурні, індивідуальні (психологічні), спогади та досвід, задоволеність місцем, часовий фактор. Першочерговим завданням було дослідити власне психологічні характеристики досліджуваних, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу. Відповідно до мети, дві групи студентів, сформовані за критерієм «постійність проживання», були опитані за допомогою психодіагностичних методик, дані яких стали основою емпіричного дослідження.

Результати показують, що прив'язаність до місця має визначальні особливості в кожній з груп та пов'язана з різними психо-

логічними характеристиками досліджуваних. У групі студентів, які не змінювали місце проживання з метою навчання, спостерігається невелика кількість зв'язків прив'язаності в різних її вимірах з психологічними характеристиками досліджуваних, порівняно з групою студентів, які прибули до нового міста з метою здобуття вищої освіти.

У першій групі активний тип прив'язаності більшою мірою властивий студентам, які схильні брати на себе відповідальність за власне життя, демонструють енергійність, ентузіазм та гнучкі в поведінці. Традиційний тип прив'язаності не утворив жодних статистично значимих зв'язків з психологічними характеристиками досліджуваних, проте такий тип зв'язку більшою мірою властивий студентам молодших курсів. Особи, які за час життя в місті, не сформували з ним вагомих зв'язків, потребують автономності власних речей, тобто для них важливіше певні засоби, якими вони володіють, ніж сама територія. Також їм характерна схильність підпорядковуватись іншим.

У деяких моментах дослідження важко однозначно говорити про причинно-наслідкові зв'язки, тобто визначати що відіграє первинну роль: прив'язаність, психологічні характеристики чи соціально-психологічна адаптація особи. Проте, у випадку другої групи («приїжджих студентів») можна обґрунтувати первинність психологічних характеристик відносно прив'язаності до місця: особа в віці 17-18 років має вже більшою мірою сформований характер, стиль поведінки та ієрархію потреб, а прив'язаність до нового міста виступає новим надбанням у структурі особистості. Саме тому вже набуті індивідуальні психологічні характеристики можуть впливати на формування даного процесу.

Отже, для формування позитивного традиційного зв'язку з місцем навчання, а власне прив'язаності до місця, «приїжджій» особі допомагає вміння відстоювати свої психологічні границі, наявність власного особистісного простору, де вона почуватиметься у безпеці. Також до прояву такого зв'язку схильні емоційно зрілі особи, які характеризуються об'єктивною та адекватною оцінкою себе та інших, стійкістю в планах та прив'язаностях, добре розуміють реальність та мають до себе високі вимоги, а також охоче приймають соціальні норми.

При формуванні активного типу зв'язку з містом, в якому відбувається навчання, особі сприяє комунікабельність, соціальна активність, а також очікування доброзичливого ставлення до себе та прояв такого ж ставлення до інших, що супроводжується емоційним комфортом. Активну прив'язаність схильні прояв-

ляти особи, які довший час живуть в місті, що можна пояснити побудовою соціальної сітки в межах міста та діяльності в ньому.

Не схильні утворювати емоційних зв'язків з новим місцем впевнені в собі, оптимістичні особи, які характеризуються стійкістю до стресових факторів повсякденного життя, схильні діяти імпульсивно для задоволення власних потреб, можуть протистояти соціальній комфортності, а також гнучкі у формуванні нових звичок і стилів поведінки. Варто підкреслити, що такі особи проявляють тенденцію до прояву байдужості до похвали та соціального схвалення та прагнуть втекти від реальної дійсності.

Результати вказують на те, що психологічний фактор займає вагомe місце в формуванні прив'язаності до нового місця, міста навчання, на що вказують численні зв'язки психологічних характеристик досліджуваних і типів прив'язаності до місця студентів, які змінили місце навчання з метою отримання вищою освіти. Оскільки дослідниками доведено, що утворення особою позитивного зв'язку з місцем підвищує її суспільну активність, задоволеність місцем, сприяє її адаптації, підтримці самооцінки, попереджає депресію і т.д., то розвиток такого зв'язку є корисним як для самої особи, так і для міста як об'єкта та середовища діяльності особи.

Список використаних джерел

1. Banka A. Spoleczna psychologia srodowiskowa / A. Banka. – Warszawa : Wydawnictwo naukowe «Scholar», 2002. – 418 s.
2. Bonaiuto M. Multidimensional perception of residential environment quality and neighborhood attachment in the urban environment/ M. Bonaiuto, A. Aiello, M. Perugini, M. Bones, A. Ercolani // *Journal of Environmental Psychology*. – 1999. – №19. – P. 332–352.
3. Hernandez B. Place attachment and place identity in natives and non-natives / B. Hernandez, M. Carmen Hidalgo, M. Esther Salazar-Laplace, St.Hess // *Journal of Environmental Psychology*. – 2007. – №27. – P. 310–319.
4. Lewicka M. Psychologia miejsca / M. Lewicka. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2012. – 637 s.
5. Low S. M. Place Attachment: A Conceptual Inquiry / I. Altman, S. Low. – Plenum Press, New York, 1992. – P. 1–12.
6. Place attachment: Advanced in theory, methods and applications / Edit. L. C. Manzo, P. Devine-Wright. – London, New York : Routledge, 2014. – 216 p.
7. Stedman R. Toward a social psychology of place / R. Stedman // *Environment and Behavior*. – 2002. – №34. – P. 561–581.

8. Tuan Y.F. Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values. – New York : Columbia University Press, 1974. – 260 p.
9. Vidal T. Place attachment, place identity and residential mobility in undergraduate students / T. Vidal, S. Valera, M. Pero // *Psychology*. – 2010. – №1 (3). – P. 353–369.
10. Yazdanfar S. A. Comparison sense of place and place attachment concepts in the student dormitory / S. A. Yazdanfar, A. A. Heidari, F. Nekooimehr // *International Journal of Architectural Engineering & Urban Planning*. – 2013. – №23. – P. 121–131.

T.M. Mandzyk. To the problem on psychological determinants of place attachment in the native and non-native students. Place attachment is defined as the affective link that people establish with specific settings, where they tend to remain and where they feel comfortable and safe. For non-native students the new city of studying is specific space where they have to carry out their scientific, intellectual and social activities.

This study was done to understand better how and in which way psychological peculiarities and determinants are connected with place attachment in native and non-native students. It is also aimed to look at the impact of individual psychological traits, socio-psychological adaptation and sovereignty of psychological space on students' types of attachment to city, where they study. In this study, questionnaires were used to collect data for process of testing. Statistica software was used to analyze and interpret the survey results.

Obtained results show that in non-native students the peculiarities of the formation of attachment to the city are connected with psychological characteristics of students. In particular, the formation of active attachment is associated with sociability, emotional comfort, acceptance of others; traditional type – with sovereignty of psychological space, sovereignty of things and territory, emotional maturity; lack of attachment are linked with such personality traits as neurosality, escapism, aggressiveness and excitability.

In the group of native students the quantity of such relationships is smaller: active attachment is associated with internality and a reduction of level of depression; lack of attachment related with the sovereignty of things and conformity. To sum up, the psychological factor has a significant role in the formation and maintenance of attachment to the new city of residence, and his understanding and analysis help optimize relations between student and a new environment. This positive link has benefits for both – for student and for environment.

Key words: place, place attachment, sense of place, socio-psychological adaptation, emotional ties, sovereignty of psychological space, length of residence, students.

Received February 10, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ сформированности ДЫХАНИЯ у ДЕТЕЙ дошкольного возраста с использованием технологии биологической обратной связи

Nigmatullina I.A. Study of the peculiarities of preschool children's breath formation with the use of Biofeedback technology / I.A. Nigmatullina // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 422–429.

І.О. Нігматулліна. Вивчення особливостей сформованості дихання у дітей дошкільного віку з використанням технології біологічного зворотного зв'язку. У статті представлено результати теоретичного вивчення становлення і розвитку методу біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ), проаналізовано результати емпіричного вивчення особливостей сформованості діафрагмального дихання у дітей старшого дошкільного віку із загальною недорозвиненістю мовлення (ЗНМ) з використанням логотерапевтичного комплексу БЗЗ. Зростання інтеграції інформатики, медицини у дошкільну освіту дає можливість активно використовувати комп'ютерні технології. Особливий підхід до використання комп'ютерних засобів навчання у спеціальній освіті був реалізований при розробленні методу БЗЗ. Дана технологія поєднує комп'ютерні, лікувально-оздоровчі і корекційно-розвивальні методи впливу на дитину. Завдяки цьому даний метод активно впроваджується у дошкільну освітню систему.

У ході проведеного дослідження нами було проаналізовано психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, у ході експерименту засобами технології БЗЗ вивчено особливості діафрагмального дихання дітей дошкільного віку із загальною недорозвиненістю мовлення III рівня і розроблено методичні рекомендації організації корекційної роботи. Показано, що в дітей із загальною недорозвиненістю мовлення III рівня функціональне дихання порушується, більшість дітей дихає грудною кліткою з підніманням плечей. Це позначається на якості дихання та негативно впливає на різницю пульсу при вдиханні та видиханні у хвилину, що погіршує загальний фізичний розвиток дітей дошкільного

віку. Тому рекомендуються систематичні корекційні заняття з використанням технології БЗЗ.

Ключові слова: інноваційні технології, діафрагмальне дихання, загальна недорозвиненість мовлення, метод біологічного зворотного зв'язку, корекційна педагогіка.

И.А. Нигматуллина. Изучение особенностей сформированности дыхания у детей дошкольного возраста с использованием технологии биологической обратной связи. В статье представлены результаты теоретического изучения становления и развития метода биологической обратной связи (БОС), проанализированы результаты эмпирического изучения особенностей сформированности диафрагмального дыхания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) с применением логотерапевтического комплекса БОС. Возросшая интеграция информатики, медицины в дошкольное образование позволяет активно применять компьютерные технологии. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке метода БОС. Данная технология сочетает в себе компьютерные, лечебно-оздоровительные и коррекционно-развивающие методы воздействия на ребёнка. Благодаря этому данный метод активно внедряется в дошкольную образовательную систему.

В ходе проведённого исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме. В ходе эксперимента средствами технологии БОС изучены особенности диафрагмального дыхания детей дошкольного возраста с ОНР III уровня и разработаны методические рекомендации организации коррекционной работы. Показано, что у детей с ОНР III уровня функциональное дыхание нарушено, большинство детей дышат грудной клеткой, поднимая плечи. Это сказывается на качестве дыхания и отрицательно влияет на разницу пульса на вдохе и выдохе в минуту, что ухудшает общее физическое развитие детей. Поэтому рекомендуются систематические коррекционные занятия с использованием технологии БОС.

Ключевые слова: инновационные технологии, диафрагмальное дыхание, общее недоразвитие речи, метод биологической обратной связи, коррекционная педагогіка.

Постановка проблемы. На современном этапе в условиях внедрения в России новых федеральных государственных образовательных стандартов происходит реформирование системы коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья как школьного возраста, так и дошкольного. Однако, если во ФГОС школьного образования детально проработаны и прописаны подходы к инновированию системы школьного образования лиц с ОВЗ, то во ФГОС дошкольного образования данные подходы только лишь намечены. Поэтому одной из актуальных проблем коррекционной педагогики является про-

блема разработки и использования инновационных форм и методов оказания своевременной помощи данной категории детей.

Анализ исследований проблемы. В связи с возрастными в последнее десятилетие возможностями интеграции информатики, медицины в дошкольное образование в последнее время наиболее активно стали применяться компьютерные технологии [3]. Особое место среди них занимают специализированные программы для детей с различными нарушениями развития. Новые компьютерные технологии стали перспективным средством повышения эффективности и результативности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке метода биологической обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе компьютерные, лечебно-оздоровительные и коррекционно-развивающие методы воздействия на ребёнка [1].

Наиболее широко технология БОС используется в практике за рубежом. В настоящее время расширяется сфера применения метода биологической обратной связи в России. Метод внедрён во многие клиники и используется в рамках реабилитационного комплекса, успешно применяется для коррекции речевых недостатков, а также для развития произвольности высших психических функций. В настоящее время происходит постепенное внедрение метода в образовательную систему. Это обусловлено еще и тем, что в последние десятилетия в общеобразовательных дошкольных учреждениях неуклонно растёт число детей, испытывающих трудности в речевом развитии, а исследования В.П.Глухова, Л.Г.Парамоновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) [2].

В связи с этим, появляется необходимость в разработке новых способов использования метода БОС, с целью внедрения в образовательный процесс для работы с детьми с ОВЗ.

Целью статьи выступает анализ результатов теоретического и экспериментального изучения необходимости использования метода БОС в системе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ.

Основные результаты. В ходе проведённого исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме, в ходе эксперимента изучены особен-

ности диафрагмального дыхания детей дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами технологии БОС и разработаны методические рекомендации организации коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня с применением технологии биологической обратной связи.

В ходе конструктивного анализа психолого-педагогической литературы установлено, что метод биологической обратной связи (БОС) – это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя и укрепляя своё здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии [1].

Так как метод БОС гармоничен и построен с учётом основных особенностей психофизиологического развития ребёнка, он естественным образом включается в жизнь ребенка-дошкольника, охватывая все речевые структуры его деятельности. Поэтому в качестве пациентов мы диагностировали дыхание у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Диагностика дыхания детей проводилась в ЦППРиК «Росток» г.Казани с помощью комплекса БОС НПФ «Амалтея» среди детей с ОНР III уровня 5-6 лет. Дети с ОНР III уровня посещают центр регулярно и занимаются с логопедом.

Диагностика проходила в течение октября месяца 2014 года. Перед началом диагностики было проведено наблюдение за поведением детей, также велась беседа с логопедом данной группы. Работа проводилась с каждым ребёнком индивидуально. Перед диагностикой с каждым ребёнком проходило знакомство для налаживания контакта и устранения волнения или страха перед аппаратурой. Эксперимент проводился в логопедическом кабинете, где не присутствовало никаких лишних звуков, с целью полной концентрации внимания. Анализ полученных результатов был зарегистрирован компьютерной аппаратурой и изъят в виде фотографий сразу после проведения диагностики.

В эксперименте участвовало 13 детей: 9 мальчиков и 4 девочки. В течение сеанса ребёнок сидел с подключенными датчиками и дышал ровно и спокойно в течение одной минуты, то есть так, как привык дышать в повседневной жизни.

В результате диагностики было выявлено, что у всех детей нарушенное дыхание. Причем у девочек диаграмма скачкообраз-

ная, с острыми концами, и частая (Рис.2), а у мальчиков наоборот, приближено к норме, с закругленными концами и волнообразная, но дыхание поверхностное (Рис. 1).

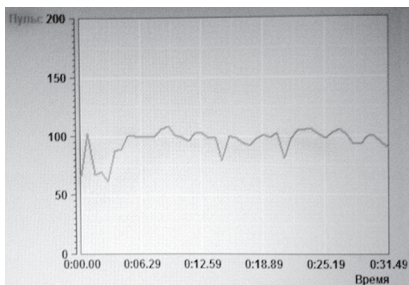


Рис.1

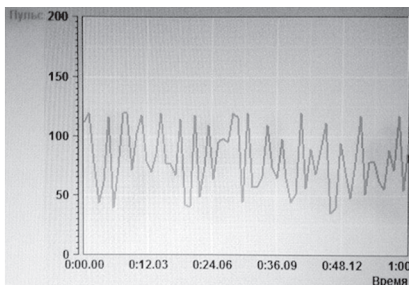


Рис.2

Результаты эксперимента представлены в таблице 1. Обработка результатов диагностики проводилась по таблице Сметанкина, с помощью которого получили результат взаимосвязи величины ДАС, возраста и функциональных резервов человека [4].

Таблица 1

**Взаимосвязь величины ДАС,
возраста и функциональных резервов человека**

Имя ребёнка	Максимальный пульс на вдохе	Минимальный пульс на выдохе	Величина разницы пульса на вдохе и выдохе в минуту	Оценка по таблице Сметанкина
Айнур	120	115	5	1
Богдан	100	93	7	1
Влад	110	98	12	2
Егор	105	96	9	2
Арина	112	94	18	3
Ислам	119	101	18	3
Света	105	93	12	2
Эмилия	110	83	27	4
Сергей	110	98	12	2
Вильдан	120	92	28	4
Дарья	122	106	16	2
Искандер	116	93	23	3
Марсель	99	81	18	3

Было выявлено, что среди детей с ОНР III уровня только у 2 детей дыхание соответствует норме, но страдает качество. У остальных детей неправильное функциональное дыхание, несоответствующее их возрастной норме, в которой нарушены как качественные, так и количественные величины разницы пульса на вдохе и выдохе в минуту и требуется работа по его формированию.

У 7 диагностируемых низкий уровень дыхания, у 6 соответствует среднему уровню, и ни один диагностируемый не показал высокий уровень сформированности дыхания.

Выводы и перспективы. Таким образом, результаты проведённого исследования показали, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня функциональное дыхание нарушено, большинство детей дышат грудной клеткой, поднимая плечи. Это сказывается на качестве дыхания и страдает количество величины разницы пульса на вдохе и выдохе в минуту, что влияет на общее физическое развитие детей. Поэтому рекомендуются занятия с использованием технологии БОС. С этой целью разрабатывается методическое пособие, которое направлено на коррекционную работу с детьми с ОНР III уровня с использованием технологии БОС. Все занятия планируются в соответствии с требованиями нового стандарта ФГОС ДО.

Список использованных источников

1. Нигматуллина И.А. Коррекция речи и функционального состояния человека с применением метода биологически обратной связи по максимальной дыхательной аритмии сердца / И.А.Нигматуллина, И.Р. Валитова // Материалы Второй междунар. научно-практ. конф. «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования», Казань, 20-21 марта 2014г. / Институт экономики, управления и права.– Казань : Изд-во «Познание», 2014. – С. 225–228.
2. Нигматуллина И.А. Использование арт-терапевтических технологий в работе специалистов лекотеки с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы / И.А. Нигматуллина, Ф. Каримова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 469–480.
3. Нигматуллина И.А. Интерактивные технологии как средство формирования лексико-грамматических категорий

у детей с тяжелыми нарушениями речи / И.А. Нигматуллина, С.А. Тимофеева // Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых исследователей «Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии». – Челябинск: Цицеро, 2012. – С.147–151.

4. Сметанкин А.А. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода БОС в школьно-дошкольных учреждениях / А.А. Сметанкин // Метод. реком. для медицинских и педагогических работников школьно-дошкольных учреждений. – СПб., 2003.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Nigmatullina I.A. Korrekcija rechi i funkcional'nogo sostojanija cheloveka s primeneniem metoda biologicheski obratnoj svjazi po maksimal'noj dyhatel'noj aritmii serdca / I.A.Nigmatullina, I.R. Valitova // Materialy Vtoroj mezhdunar. nauchno-prakt. konf. «Pedagogika, psihologija i tehnologii inkluzivnogo obrazovanija», Kazan', 20-21 marta 2014g. / Institut jekonomiki, upravlenija i prava.– Kazan' : Izd-vo «Poznanie», 2014. – S. 225–228.
2. Nigmatullina I.A. Ispol'zovanie art-terapevticheskikh tehnologij v rabote specialistov lekoteki s det'mi, imejushhimi narushenija jemocional'no-volevoj sfery / I.A. Nigmatullina, F. Karimova // Problemi suchasnoj psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraїni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – С. 469–480.
3. Nigmatullina I.A. Interaktivnye tehnologii kak sredstvo formirovanija leksiko-grammaticheskih kategorij u detej s tjazhelymi narushenijami rechi / I.A. Nigmatullina, S.A. Timofeeva // Materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoi konferencii molodyh issledovatelej «Aktual'nye problemy special'noj pedagogiki i psihologii». – Cheljabinsk: Cicero, 2012. – S.147–151.
4. Smetankin A.A. Ozdorovitel'naja dyhatel'naja gimnastika s ispol'zovaniem metoda BOS v shkol'no-doshkol'nyh uchrezhdenijah / A.A. Smetankin // Metod. rekom. dlja medicinskih i pedagogicheskikh rabotnikov shkol'no-doshkol'nyh uchrezhdenij. – SPb., 2003.

I.A. Nihmatullina. Study of the peculiarities of preschool children's breath formation with the use of Biofeedback technology. The article presents the results of a theoretical study of the formation and development of the biofeedback method and analyzes the results of an empirical study of the formational features of diaphragmatic breathing of preschool children with general speech underdevelopment by using logotherapy complex of biofeedback.

At the present stage one of the urgent problems of correctional pedagogy is the problem of the development and use of innovative forms and methods of providing timely assistance to this category of children. Moreover, due to the increased integration in the last decade capabilities of computer science, medicine in preschool education the computer technology became to be used actively in recent years. Special approach to the use of computer-assisted instruction in special education was applied in the development of biofeedback (BFB). This technology combines computer, therapeutic and corrective developing methods of influence on the child. Because of this, this method is being actively promoted in the preschool educational system. This article presents the results of not only theoretical but also experimental study of the need for the use of method of biofeedback in the correctional work with preschool children with health disabilities. During the study we analyzed the psychological and pedagogical literature on the subject, in the course of the experiment there were studied the characteristics of diaphragmatic breathing at preschool children with the III Level of general speech underdevelopment by facilities of biofeedback technology and developed guidelines of organization of correctional work with children with the III Level of general speech underdevelopment by using the biofeedback technology. Thus, the results of the study showed that children with the III Level of general underdevelopment of speech the functional has a broken breathing, that most of the children are breathing by chest, with raising the shoulders. This affects the quality of breathing and amount of the margin pulse on the inhale and exhale in a moment suffers, what affects the overall physical development of children. Therefore it is recommended to do systematic corrective exercises by using biofeedback technologies.

Key words: innovative technologies, diaphragmatic breathing, general speech underdevelopment, biofeedback technology, correctional pedagogy.

Received February 10, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence

Onufriieva L.A. Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence / 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 430–441.

Л.А. Онуфрієва. Психологічні особливості емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Автором констатовано, що емоційний інтелект є емоційною компетентністю, в тому числі емпатією, самоконтролем, самосвідомістю та ін. Зазначено, що необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом; кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення й осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс. Показано, що емоційний інтелект позитивно впливає на діяльність: чим вищий емоційний інтелект, тим успішніша діяльність. Встановлено, що він не є універсальним рецептом успішності. Узагальнено, що емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю справжнього професіонала, її можна і необхідно успішно розвивати з метою створення більш гармонійної Я-концепції фахівця. Зроблено висновок, що емоційний компонент є важливим у навчально-виховному процесі і необхідним для професійної психологічної підготовки майбутніх фахівців, тому що сприяє формуванню їх загальної культури, емпатії, розумінню того, що в емоційній сфері закладено рушійні сили активного ставлення людини до життя, до різних видів її діяльності. Встановлено, що розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме їхньому професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, запобіганню «емоційного вигорання», гармонійному функціонуванню у соціумі, життєвим досягненням. Доведено, що емоційна компетентність передбачає цілісний прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою набір знань, умінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї інформації; вона збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності людини в усіх сферах життя, відображає емоційну зрілість особистості, об'єднуючи в собі інтелектуальні і регулятивні складові психіки.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна сфера особистості, емоційна зрілість особистості, емоційна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій, інтегральна значуща властивість справжнього професіонала.

Л.А.Онуфриева. Психологические особенности эмоциональной компетентности будущих специалистов социномических профессий. Автором констатировано, что эмоциональный интеллект является эмоциональной компетентностью, в том числе эмпатией, самоконтролем, самосознанием и др. Отмечено, что необходимым условием эмоционального интеллекта является понимание эмоций субъектом; конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл. Показано, что эмоциональный интеллект положительно влияет на деятельность: чем выше эмоциональный интеллект, тем успешнее деятельность. Установлено, что он не является универсальным рецептом успешности. Обосновано, что эмоциональная компетентность выступает интегральной значимой свойством настоящего профессионала, ее можно и нужно успешно развивать с целью создания более гармоничной Я-концепции специалиста. Сделан вывод, что эмоциональный компонент является важным в учебно-воспитательном процессе и необходимым для профессиональной психологической подготовки будущих специалистов, поэтому способствует формированию их общей культуры, эмпатии, пониманию того, что в эмоциональной сфере заложены движущие силы активного отношения человека к жизни, к различным видам деятельности. Установлено, что развитие эмоциональной компетентности будущих специалистов социномических профессий будет способствовать их профессиональному становлению и личностному совершенствованию, актуализации адаптивных способностей, предотвращению «эмоционального выгорания», гармоничному функционированию в социуме, жизненным достижениям. Доказано, что эмоциональная компетентность предполагает целостное прогрессивное развитие эмоциональной сферы личности и представляет собой набор знаний, умений и навыков, позволяющих адекватно действовать на основе обработки всей информации; она обогащает опыт личности, способствует быстрому анализу эмоциогенных ситуаций, выступает условием успешности человека во всех сферах жизни, отражает эмоциональную зрелость личности, объединяя в себе интеллектуальные и регуляторные составляющие психики.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера личности, эмоциональная зрелость личности, эмоциональная компетентность будущих специалистов социномических профессий, интегральное значимое свойство настоящего профессионала.

The urgency of the research problem. At the present stage of psychology development D. Goleman, M. Reynolds study the emotional competence as a necessary condition of success in a professional en-

vironment; I. Andrieieva, R. Bak, O. Yakovlieva study it as a factor in personality development. Encyclopedic definition of emotional competence can be formulated as awareness in the emotional sphere of personality. That is, the level of emotional competence can testify to the integrity of the emotional life. According to the definition of D. Goleman, the emotional competence is the ability to recognize and acknowledge the own feelings, as well as the feelings of others for self-motivation, for managing personal emotions and relationships with others. In his view, emotional competence includes two components: personal competence (self-understanding, self-regulation and motivation) and social competence (empathy and social skills) [1; 2; 7].

Later study is the research of the emotional competence of K. Saarni, who considers it as a set of eight kinds of abilities or skills: the awareness of personal emotional states; the ability to distinguish emotions of others; the ability to use the dictionary of emotions and forms of their expression characteristic for the culture; the capability of sympathetic and emphatic inclusion into experiences of others; the ability to understand that inner emotional state does not necessarily correspond to the external manifestation of both the individual and other people; the ability to cope with their negative feelings; the realization that the structure and the character of relationship to some extent are determined by the fact how emotions are expressed in the relationships; the ability to be emotionally appropriate, that is to make their own emotions. There are other definitions of emotional competence. So, it is understood as the ability to operate with the inner world of feelings and desires; or as individual capability to implement optimal coordination between emotions and purposeful behavior.

The aim of our work consists in theoretical and methodological study of psychological characteristics of emotional competence of future specialists in socioeconomic professions.

Analysis of recent researches. The methodological basis of the study consists of scientific studies concerning patterns of emotional sphere formation. General aspects of emotions, emotional maturity are presented in the works of H. Breslav, O. Zaporozhets, O. Kulchytska, A. Olshannikova, A. Sukhariyev, O. Chebykin, O. Yakovliev and others); R. Bar-On, D. Goleman, D. Karuzo, D. Liusin, J. Meyer, P. Selovey and others paid attention to the emotional intelligence.

There are various types of competencies, being in close relationship to psychological culture of personality and emotional competence in the scientific literature, in particular: social (L. Lepikhova, V. Romek, H. Syvkova), communicative (Y. Zhukov, Y. Yemelianov, Y. Kuzmin, T. Nikolaiev, L. Petrovska, Y. Sydorenko) autopsychological (T. Ye-

horova), socio-psychological (A. Koch), psychological (A. Derkach, V. Zazykin, L. Mitina), life (S. Lytvyn-Kindratiuk) and others.

It is necessary to recognize that emotions are part of all mental processes and states of a man. A wide range of emotions indicates the significant opportunities of this factor.

However, the study of emotional competence is a new element in the study of personality's emotional sphere. Later the concept of emotional competence was included into a number of terms related to professional competence. The expediency of this phenomenon analysis is caused by emotions in professional activities of future specialists of socioeconomic professions. Theoretical and methodological approaches to the correlation between intellectual and emotional are considered in the works of B. Ananiev, L. Vyhotskyi, S. Rubinshtein, O. Miasyshev and others. The close relationships between thinking, intelligence and emotional processes are presented in the works of famous psychologists V. Viliunas, B. Dodonov who emphasized the importance of emotional processes in human behavior.

The main material research. In the domestic psychology there is the data to consider the development of emotional sphere in the context of personality formation (H. Braslaw, F. Vasyliuk, V. Viliunas, Y. Gippenreiter, A. Zaporozhets, V. Zinkivskiy, V. Kotyrlo, A. Kosheleva, O. Leontiev, M. Lisina, Y. Neverovych, S. Rubenstein, L. Strelkova, D. Elkonin, P. Jacobson and others).

The analysis of scientific sources on the study showed that a number of terms related to the concept of «emotional competence» are used in the psychological science, in particular: «emotional rationality» (E. Nosenko), «emotional self-realization» (O. Vlasova), «emotional thinking» (O. Tykhomyrova), «emotional literacy» (K. Steiner), «emotional talent», «emotional culture», «emotional maturity».

The analyst K. Steiner proposed the concept of «emotional literacy», which he associates with the system of capabilities and life skills, especially the ability to understand their emotions, listen to others and empathize with their emotions, express them productively [2, p. 100-103].

Domestic psychologist V. Semychenko considers culture of emotions and distinguishes its main features such as: appropriateness of emotions display, that is certain functionality; relevance, i.e. matching emotions with a situation in a whole, taking into account the social environment; temperance, naturalness and compliance with accepted norms. According to many authors (V. Polischuk, V. Rybalka, O. Sannikova etc.), emotional culture is defined with the ability of the individual to perceive and feel emotionally the world.

The problem of the personality's emotional maturity was considered in domestic and foreign psychology and psychotherapy (O. Chebykin, O. Alborova, D. Abrakhamson, J. Meyer and others). In general emotional maturity is seen as an integrated quality of personality that reflects the optimal development of the emotional sphere at the level of adequacy of emotional response in certain socio-cultural and intrapersonal circumstances. It is characterized by a predominance of positive sign of emotional activity and human reactivity in the interaction with internal and external world. It is a necessary component of building a successful professional activities, harmonious interpersonal relationships, achievements of integrity of the personality, support of mental and physical health.

In psychology, there are four components of emotional competence: self-consciousness is the awareness of himself as a person – a moral view and interests, values, character, temperament, emotions and motives of behaviour. Understanding of your own feelings is a key element of emotional competence. Having no ability to listen to the feelings, it is more comfortable for a man to believe that he is well aware of what is happening to him at any time, in what condition he is in, and that is going through. But in reality, our understanding of what is happening is superficially. In this regard, you can set three main functions of emotion realization: consolidation of experience, interpersonal communication, emotional expression. The realization of personal emotions is a step towards control over them. It is important to listen to yourself and realize that you really feel the nuances of feelings, their origin and modification. Perhaps the most important step in this stage is to analyze and find out the reasons why you feel yourself like that. Therefore, understanding of own feelings promotes sociability, because it allows to adequately identify, describe, process and continue to express emotions. Self-control is the control over their feelings, actions and deeds. To manage the emotions means to do not suppress them and subdue them and make it work for the cause. That is to be able to adjust in time, to what extent, and in what form to afford to anger or joy. Self-control primarily involves blocking of negative feelings. Sometimes people cannot express positive emotions. Typically, men are more restrained than women. A gift to respond to emotional experiences of others is called empathy. A man capable of such highly empathy can put himself in the other person's place. In the business environment the empathy makes constructive interaction between the client and advisor. Empathy involves entering into the personal world of another and staying there like «at home». It includes a permanent sensitivity to

changing emotions of communication partner. It's like a temporary «interfering» in the inner world of another person, delicate staying in it without judging and condemnation. This means catching of that another man doesn't consider. However, there are no attempts to reveal unconscious feelings, since they can be traumatic. It should also notice your impressions about the feelings of another, when you watch quietly those elements exciting or scaring your friend. To be emphatic means to be responsible, initiative, strong and at the same time delicate and sensitive. The man, sensitive to the emotions of others, is able to hear, see and consider emotions of other, can understand the views of people who think differently. Traditionally, women are better able than men to experience emotional mood of another person. Sociability implies a positive life mood, ability to get along with people, smooth over conflicts, ability to listen and understand, and a talent to manage relationships and adapt in a team.

According to the concept of competence approach, each type of professional activity requires specific competencies that ensure effective implementation of this subject's professional activity. In the context of the studied problems the emotional competence of a specialist of socioeconomic professions consists in its conscious readiness for implementation of emotional competencies necessary for effective professional activities and solving social problems.

Let's remind that among the properties having professional significance and describing emotional sphere of a specialist of socioeconomic areas the most frequently distinguished are the following: the plasticity of behavior, ability to understand others, emotions, empathy, social maturity of personality, emotional stability, self-regulation and so on. The nature of personality's emotions is noted to be changed relating to the formation of social motives of activities (the desire to do something necessary, useful not only for themselves but also for others). The sphere of emotional competencies of the specialist's personality, his professionally significant properties includes enthusiasm of a job, sincerity, peace, balance, emotional stability. As well as the following competencies can be included: to understand the emotional sphere impact on the vital activities, emotions to perceive as a value; to perceive the reality, other people objectively; to show interest in knowing the world, its laws, and in self-knowledge; to be open to new experiences, events and life changes; to strive for harmony, psychological well-being, healthy relationships; creative attitude to life, interpersonal relationships; to appreciate and recognize objectively the advantages and disadvantages through introspection; to be responsible for the own emotional reactions; to iden-

tify emotions experienced at a particular time; to analyze personal emotions, feelings, their causes; to use emotions for self-motivation; to think optimistically – to focus on the positive aspects of life; to understand oneself as equivalent subject of communicative interaction, to be responsible for its process and the result; to identify the emotions of others; to analyze emotions and feelings of others, their causes; to perceive and understand non-verbal language of body and movements (gestures, facial expressions, tone of voice); to have active listening skills; to understand emotions, feelings of another person by putting yourself in her place (empathy); to accept and provide emotional support; to verbalize emotions; to resist immediate desires to throw out the emotions (to control impulses); to ask questions to understand the emotional state of another person; to respond to positive and negative emotions from the others side with tolerance and adequacy; to defend the personal point of view constructively; to refuse without offending the other person; to provide both motivating positive and negative feedback connection: to express praise, compliments sincerely, to express criticism, complaints and dissatisfaction tactfully; to perceive feedback from others adequately: as criticism, complaints and dissatisfaction, so compliments, praise; to choose appropriate ways of emotional expression; to forgive, to exempt from abuse; to collaborate, to have ways of joint activities, to reach agreement; to resolve emotional tensions, conflicts, to overcome barriers to communication; to detect high levels of emotional stability and self-control in stressful situations, etc. [1; 5]. So to become a true professional, to be emotionally competent, one should master the mentioned competencies.

The practical value of emotional intelligence is closely linked to the area through which the concept has become widespread. It is about the theory of leadership. However, our emotional intelligence can be useful as a part of psychotherapeutic practice [6].

Speaking about the main components of the emotional competence, there are four of them: self-consciousness; self-control; empathy; relationship skills.

Self-consciousness is the main element of emotional intelligence. A person with high level of self-consciousness knows his strengths and weaknesses and can understand his emotions. Self-understanding means a deep understanding of oneself, one's needs and motives.

Self-control is a consequence of consciousness. Man with this feature not only «perceive himself», but he learns to control himself and his emotions. Indeed, despite the fact that our emotions are driven by biological impulses, we may manage them. Self-reg-

ulation is an important component of emotional intelligence. It allows people not to be «prisoners of their feelings». Such people will always be able not only to calm their emotions, but direct them in a useful way. The first two components of emotional intelligence are the skills of self-management, the next two are empathy and communication skills (skills of relations). They belong to the person's ability to manage relationships with others.

Successful interaction with other people is not possible without empathy. It is the ability to put oneself in the other's place, considering feelings and emotions of others in the decision-making process. Communication skills are not as simple as many people may think. It is not just the friendliness, but the friendliness with a purpose: to encourage people in the desired direction. This is the ability to establish relationships with other people in a way that it would be beneficial for both sides.

There are established the levels of emotional intelligence formation. Properly formed emotional intelligence enables positive attitude:

- to the world, to evaluate it as such, which can secure success and prosperity;
- to other people (as deserving such treatment);
- to himself (as a person that is able to determine the purpose of his life and actively work towards their implementation, and worthy of self-respect).

Everyone has a certain level of development of his emotional intelligence.

The average level of the emotional intelligence formation corresponds to voluntary activities and dialogue on the basis of certain willpower. There is the high level of self-control, a certain emotional response strategy, the feeling of psychological well-being, positive attitude to oneself. The high self-esteem is characteristic for this level of the emotional intelligence formation. The high level of emotional intelligence corresponds to the highest level of man's inner world development. This means that a person has certain settings that reflect the individual system values. And this value system was developed by a person and was clearly understood by them [3]. This man clearly knows how he should behave in different life situations and thus he feels free from various situational requirements. The choice of conduct, adequate situation, is made by the person without excessive willpower. The motivation for this behavior is carried out not from outside, but only from within. This man is difficult to manipulate. And the most important is that the person experiences high level of psychological well-being and lives well in harmony with himself and other people [4].

Basic principles of emotional intelligence development are as follows. Regarding to the possibility of the emotional intelligence development in psychology there are two distinct opinions. Many scientists (e.g. J. Meyer) hold the position that the increasing of the level of the emotional intelligence is impossible, because it is relatively stable ability. However, it is possible to increase emotional competence through training. Their opponents (in particular D. Goleman) believe that emotional intelligence can be developed. The argument for this position is the fact that the neural pathways of the brain continues to develop until the middle of life [7].

Emotions are defined by psychologists as a special class of subjective psychological states, reflecting the process and the results of practical activities directed at their urgent needs satisfaction in the form of experience. Ch. Darwin argued that emotions has arisen in the course of evolution as the means by which living beings established the significance of certain conditions to meet their needs. While the oldest in origin, the simplest and most common form of emotional experience among living beings is a pleasure derived from the satisfaction of organic needs, and frustration associated with the inability to do this during exacerbation of a proper need.

Emotions are the specific reaction of organism to changes in the internal or external environment. Affect is the most powerful emotional reaction; it appears as a strong, rapid and short emotional experience. Affect fully captures the entire human psyche and causes a reaction to the situation in general (and often this reaction affects stimuli experienced enough, which is one of the reasons for this practical unmanageable state).

While analyzing the affect it should be taken into account the correspondence between stimulus power and result, being in inverse proportion: the more powerful is the initial incentive motivational behavior, and the more effort had to be expended on its realization rather than the result obtained as a result of all this, the stronger affect is. Affects occur rapidly, quickly, followed by strongly pronounced organic changes and motor reactions.

Affects tend to distort the normal behavior organization. It is not quite reasonable. Moreover, emotions leave strong and stable traces in long-term memory.

Actually emotions, unlike affects are longer states. They are not just a reaction to the occurred events, but on probable or mentioned events. If affects arise until the end of the action and reflect the total final assessment of the situation, the emotions are shifted to early action and provide the result. Most of them, such as fear, are

anticipatory in nature, and the person displays events in the form of a generalized subjective assessment of the situation related to the needs. However some emotions can be determined by trailing aspects of behavior. Usually emotion accompanies and generally promotes purposeful behavior.

Positive emotions arise when actual result of a perfect behavioral act matches or exceeds the expected useful result, and conversely, the lack of real result leads to negative emotions. The necessity-based approach to the definition of the sign of emotion was proposed by the domestic psychologist C. Samyhin.

Conclusions. Emotional intelligence is emotional competence, including empathy, self-control, self-consciousness and other skills. The prerequisite of emotional intelligence is the comprehension of emotions by the subject. The final product of emotional intelligence is a decision based on reflection and understanding of emotions, which are differentiated appraisals of the events that have personal meaning. According to the concept of D. Goleman, the emotional intelligence factor is defined as the total figure of the following skills: self-awareness, self-motivation, resistance to frustration, impulse control, mood regulation, empathy and optimism. Emotional intelligence positively affects the activities: the higher emotional intelligence is, the more successful activities are. However, it is not a universal recipe of success. We can conclude that emotional competence serves as the integrated important feature of a true professional; it may be and must be successfully developed in order to create a more harmonious Me-concept of a professional. In general, the explicated material suggests that the emotional component is very important in the educational process and is necessary for professional psychological training of future professionals, because it promotes the formation of their general culture, empathy, understanding of that in the emotional sphere there are driving forces of human active attitude to life, to different types of activities. The development of emotional competence of specialists in socionomic professions will promote to their professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of «emotional burnout», harmonious functioning in the society, life achievements. Emotional competence involves integral progressive development of the personality's emotional sphere and is a set of knowledge, abilities and skills that enable managers to act adequately on the basis of processing of all information. It enriches the experience of the personality, promotes rapid analysis of emotional situations, acts as a condition for human success in all areas of life, reflects the emotional

maturity of a personality, combining the intellectual and regulatory components of the psyche.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : «АСТ»: «АСТ МОСКВА»; Владимир : «ВКТ», 2010. – 476 с.
3. Есипова М.Е. Эмоциональный интеллект как фактор разрешения деловых конфликтов (на примере молодых специалистов) / М.Е. Есипова // Психология сегодня: сборник научных статей 13-й Всерос. науч. – практ. конф., Екатеринбург, 20-21 апр. 2011 г. / Отв. за вып. А.М. Павлова; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф. – пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – 268 с. – С.180–183.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
5. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф.В. Искандерова // Вестник КАСУ. – Выпуск : Образовательные технологии. – №1. – 2006. – С. 130–134.
6. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109–125.
7. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York, 1995. – 352 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva I.N. Predposylki razvitija jemocional'nogo intellekta // Voprosy psihologii. – 2007. – № 5. – S. 57–65.
2. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt na rabote / D. Goulman; per. s angl. A.P. Isaevoj. – M. : «AST»: «AST MOSKVA»; Vladimir : «VKT», 2010. – 476 s.
3. Esipova M.E. Jemocional'nyj intellekt kak faktor razreshenija delovyh konfliktov (na primere molodyh specialistov) / M.E. Esipova // Psihologija segodnja: sbornik nauchnyh statej 13-j Vseros. nauch. – prakt. konf., Ekaterinburg, 20-21 apr. 2011 g. / Otv. za vyp. A.M. Pavlova; FGAOU VPO «Ros. gos. prof. – ped. un-t». – Ekaterinburg, 2011. – 268 s. – S.180–183.
4. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2002. – 752 s.
5. Iskanderova F.V. Jemocional'nyj intellekt kak osnova mezlichnostnogo vzaimodejstvija / F.V. Iskanderova // Vestnik

- KASU. – Vypusk : Obrazovatel'nye tehnologii. – №1. – 2006. – S. 130–134.
6. Spasibenko S.G. Jemocional'noe i racional'noe v social'noj strukture cheloveka / S.G. Spasibenko // Soc.-gumanitarnye znaniya. – 2002. – № 2. – S. 109–125.
 7. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York, 1995. – 352 p.

L.A. Onufrieva. Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence. The author states that the emotional intelligence is emotional competence, including empathy, self-control, self-consciousness and other skills. It is noted that the prerequisite of emotional intelligence is the comprehension of emotions by the subject. The final product of emotional intelligence is a decision based on reflection and understanding of emotions, which are differentiated appraisals of the events that have personal meaning. It shown that emotional intelligence positively affects the activities: the higher emotional intelligence is, the more successful activities are. It is established not to be a universal recipe of success. It is summed up that emotional competence serves as an integrated important feature of a true professional; it may be and must be successfully developed in order to create a more harmonious Me-concept of a professional. It is concluded that the emotional component is very important in the educational process and is necessary for professional psychological training of future professionals, because it promotes the formation of their general culture, empathy, understanding of that in the emotional sphere there are driving forces of human active attitude to life, to different types of activities. It is established that the development of emotional competence of future specialists in socionomic professions will promote to their professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of «emotional burn-out», harmonious functioning in the society, life achievements. It is proved that emotional competence involves integral progressive development of the personality's emotional sphere and is a set of knowledge, abilities and skills that enable managers to act adequately on the basis of processing of all information. It enriches the experience of the personality, promotes rapid analysis of emotional situations, acts as a condition for human success in all areas of life, and reflects the emotional maturity of a personality, combining the intellectual and regulatory components of the psyche.

Key words: emotional intelligence, emotional sphere of personality, emotional maturity of personality, emotional competence of future specialists in socionomic professions, integrated significant property of a real professional.

Received February 07, 2015

Revised February 16, 2015

Accepted March 18, 2015

РЕФЛЕКСИВНИЙ І ПІЗНАВАЛЬНИЙ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТИФЛОПЕДАГОГА

Palamar O.M. Reflexive and cognitive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue) / 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 442–456.

О.М. Паламар. Рефлексивний та пізнавальний аспекти психологічної компетентності тифлопедагога. У статті розкрито пізнавальні та рефлексивні аспекти психологічної компетентності тифлопедагога. Представлено аналіз рефлексивної діяльності педагога, її змісту та спрямованості. Подано різні класифікації рефлексії, наявні в психолого-педагогічній літературі. Показано зв'язок проблем суб'єктності та самосвідомості педагога з питанням рефлексії професійної діяльності. Зазначено, що основними напрямками розробки проблеми рефлексії в психології професійної діяльності є її вивчення в трьох ракурсах: особистісному (усвідомлення свого «Я»), предметно-функціональному (усвідомлення і аналіз власної діяльності) та інтерактивному (усвідомлення своїх дій через інших людей). Визначено, що важливою ознакою зрілості рефлексії і професійної майстерності педагога є вміння забезпечувати зворотній зв'язок. Рефлексія надає здатності самостійно вирішувати труднощі, що виникають в професійній діяльності. На основі аналізу літературних джерел, визначено, що рефлексивні процеси є поштовхом до психологічного пізнання. З'ясовано, що специфіка психологічного пізнання обумовлюється гуманітарною спрямованістю знань як особливого типу пізнання, що характеризується діалогічністю. Визначено, що в психології діяльності центральним етапом в процесі переробки інформації вважають прийняття рішення. Прийняття рішень педагогом відбувається на поведінковому та діяльнісному рівнях його активності.

Зазначено, що специфіка психологічних знань тифлопедагога обумовлена необхідністю практичного керування психічним розвитком дитини з порушеннями зору. Досягненню позитивних зрушень в розвитку особистості при глибоких порушеннях зору сприяє психологічно грамотна поведінка тифлопедагога. Ефективність реалізації психологічної компетентності тифлопедагога забезпечується її пізнавальною та рефлексивною функціями.

Ключові слова: психологічна компетентність, тифлопедагог, пізнавальна функція, рефлексивна функція, професійна самосвідомість, педагогічна діяльність, особи з порушеннями зору, депривація.

Е.М. Паламарь. Рефлексивный и познавательный аспекты психологической компетентности тифлопедагога. В статье раскрыты познавательные и рефлексивные аспекты психологической компетентности тифлопедагога. Представлен анализ рефлексивной деятельности педагога, ее содержания и направленности. Поданы различные классификации рефлексии, существующие в психолого-педагогической литературе. Показана связь проблем субъектности и самосознания педагога с вопросом рефлексии профессиональной деятельности. Отмечено, что основными направлениями разработки проблемы рефлексии в психологии профессиональной деятельности есть ее изучение в трех ракурсах: личностном (осознание своего «Я»), предметно-функциональном (осознание и анализ собственной деятельности) и интерактивном (осознание своих действий через других людей). Определено, что важным признаком зрелости рефлексии и профессионального мастерства педагога является умение обеспечивать обратную связь. Рефлексивная деятельность предоставляет способность самостоятельно решать трудности, возникающие в профессиональной деятельности. На основе анализа литературных источников определено, что рефлексивные процессы являются толчком к психологическому познанию. Выяснено, что специфика психологического познания обусловлена гуманистической направленностью знаний как особенного типа познания, характеризующегося диалогичностью. Определено, что в психологии деятельности центральным этапом в процессе переработки информации считают принятие решения. Принятие решений педагогом происходит на поведенческом и деятельностином уровне его активности.

Отмечено, что специфика психологических знаний тифлопедагога обусловлена необходимостью практического управления психическим развитием ребёнка с нарушениями зрения. Достижению позитивных изменений в развитии личности при глубоких нарушениях зрения способствует психологически грамотное поведение тифлопедагога. Эффективность реализации психологической компетентности тифлопедагога обеспечивается её познавательной и рефлексивной функциями.

Ключевые слова: психологическая компетентность, тифлопедагог, познавательная функция, рефлексивная функция, профессиональное самосознание, лица с нарушениями зрения, депривация.

Постановка проблеми. Ефективність професійної діяльності тифлопедагога значною мірою залежить від його психологічної компетентності. У педагогічній діяльності тифлопедагог виступає в ролі суб'єкта пізнання, активність якого спрямована на з'ясування психологічних закономірностей психічного розвитку, специфічних характерологічних особливостей особистості в умовах зорової депривації, усвідомлення особливостей педа-

гогічної взаємодії з означеною категорією осіб, а також на усвідомлення власної професійної Я-концепції. Отже, в практичній педагогічній діяльності психологічна компетентність тифлопедагога забезпечує реалізацію функцій пізнання специфіки предметного змісту (в галузі спеціальної психології) та рефлексії професійної діяльності.

Мета статті – на основі узагальнення даних психолого-педагогічних джерел, визначити зміст і значення пізнавальної та рефлексивної функцій психологічної компетентності тифлопедагога.

Аналіз останніх досліджень і виклад основного матеріалу. За даними наукових досліджень, рефлексивна функція психологічної компетентності уможлиблює вдосконалення професійної діяльності як у внутрішньому, так і зовнішньому планах. Згідно з О.М.Леонтьєвим [2], шляхом рефлексії відбувається пошук відповідності між зовнішньою практичною і внутрішньою розумовою діяльністю [2, с. 24]. Значення рефлексії в розвитку особистості сформульовано П.Тейар де Шарденом [10]: «Рефлексія – це набута свідомістю здатність зосередитися на самому собі й оволодіти собою як предметом, що має власну специфічну стійкість і своє специфічне значення, – здатність вже не тільки пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш...» [10, с. 136]. Загальновизнаною є думка, що рефлексія виступає неодмінним компонентом структури діяльності, тому є важливим фактором особистісного і професійного розвитку людини.

Питання рефлексії в педагогічній діяльності широко представлено в працях зарубіжних та вітчизняних психологів, однак його трактування досить неоднозначне. Означений феномен вивчається в контексті досліджень різних аспектів мислення: рефлексія як вміння виділяти головне, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дій (В.В. Давидов); здатність визначати мету діяльності, планувати, прогнозувати, приймати рішення (Л.К. Сальна).

Систематизація результатів наукових досліджень феномена рефлексії стала основою для побудови Л.В.Лідак [4, с. 29] цілісної наукової моделі рефлексії на підставі різноманітності її об'єктів. Автор виділяє два інтегральні компоненти в структурі рефлексії:

1. Культурно-історична рефлексія, як універсальна структура, що визначає еволюцію наукового знання в філогенезі суспільства. Вона орієнтована на фундаментальні дослідження і

поєднує соціально-історичний, філософсько-методологічний, теоретичний і технологічний аспекти.

2. Суб'єктно-особистісна рефлексія охоплює онтогенетичні прояви людини в професії та професійному мисленні. До її складу входять професійна, кооперативна, комунікативна й особистісна форми рефлексії.

В аспекті проблем суб'єктності та самосвідомості рефлексію можна охарактеризувати як складову процесів самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самооцінки, емоційно-ціннісного ставлення особистості. Вона виступає однією з умов створення узгодженої Я-концепції, обґрунтованої самооцінки, раціонально структурованої внутрішньої позиції людини, ідентичності та інших новоутворень самосвідомості (Н.В.Дмитрієва, С.А.Дроздова). Високий рівень розвитку рефлексії забезпечує стійкість особистості, обумовлює її цілісність у періоди вікових та соціальних криз: рефлексивні структури поєднують когнітивні, афективні та поведінкові компоненти особистості, утворюючи єдиний смисловий центр.

Ще одним із напрямів розробки проблеми рефлексії є її вивчення через призму процесів соціальної взаємодії. Так звана соціальна рефлексія сприяє гармонізації комунікації особистості і суспільства, допомагає усвідомленню та розширенню особистісного і соціального досвіду. Рефлексія міжособистісної взаємодії, на думку В.А.Лефевра [3], уможливорює вихід у позицію «понад» і «поза» відносно ситуації комунікації, що забезпечує партнерам можливість прогнозувати дії один одного; коригуючи свої дії, впливати на партнера, тим самим поглиблювати взаєморозуміння, або, навпаки, вводити партнера в оману. Як слушно зауважив М.М.Бахтін [1], у спілкуванні, у взаємодії з іншою людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для самої себе.

Важливою ознакою зрілості та професійної майстерності педагога є вміння забезпечувати зворотній зв'язок у взаємодії з учнями, здатність сприймати їхні думки, організовувати навчання як суб'єкт-суб'єктний процес.

Соціально-психологічні аспекти дослідницької рефлексії розглядаються в роботі С.В.Шмачиліної [15, с. 59]. На переконання автора, у змісті дослідницької рефлексії провідну роль відіграє особистісна рефлексія, яка становить ядро мотивації діяльності майбутнього педагога. Завдяки їй відбувається сприймання педагогічної діяльності як з точки зору загальнолюдських або професійних цінностей, так і з погляду власної системи цін-

ностей: людина стає для себе самої об'єктом управління, рефлексія – засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання. Онтологічна рефлексія обумовлює здатність майбутнього педагога враховувати знання соціальних впливів, яких зазнає особистість на різних етапах індивідуального становлення в соціумі. Соціальна рефлексія трактується автором як рефлексія в комунікаціях та спільній діяльності. Вона сприяє гармонізації співбуття особистості та суспільства. Діяльності майбутнього педагога також притаманна наукова рефлексія, що конкретизується: 1) у виборі процедур виявлення джерел виникнення і генезису науково-педагогічних знань; 2) узагальненні передового досвіду у сфері навчально-виховної діяльності; 3) визначенні принципів і способів соціально-педагогічного моделювання, прогнозування, проектування і перетворення.

У педагогічному процесі рефлексивному аналізу піддаються всі його сторони та учасники. Здатність до рефлексії є обов'язковою ознакою професіоналізму педагога. Виділяють два плани розгортання рефлексії педагога [7, с. 121]: 1) особистість учня, його переживання і дії – дії педагога по відношенню до учня – ситуація, за якої відбувається взаємодія; 2) відображення педагогом власного «Я», своїх професійних якостей – діяльність педагога (причини дій, постановка мети, результати діяльності) – ситуація професійної діяльності. Рефлексія – це не лише знання і розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як його знають і розуміють інші [4, с. 31]; це інструмент створення професійного іміджу.

Отже, як зазначає Л.В.Лідак [4, с. 40], педагогічну рефлексію можна розуміти в широкому значенні як одну зі специфічних характеристик професійної самосвідомості педагога, представлену мотиваційно-цільовим, когнітивно-операційним, емоційним та оцінним компонентами. У вузькому значенні – це вміння суб'єкта навчального процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити до неї корективи, видозмінювати у відповідності з особливостями професії; це вміння педагога співвідносити свої особистісні і професійні дії з думкою своїх колег, учнів, батьків.

Хоча здатність до рефлексії є психологічною характеристикою людини, рефлексії необхідно навчати і навчатися. Прикладні дослідження показали, що таке спеціально організоване навчання оптимізує процес і результат професійної підготовки, оскільки сприяє осмисленню взаємовідносин з іншими студентами і викладачами, полегшує процеси адаптації і соціалізації, закладає основи успішної професійної діяльності [7, с. 121].

Результатом проведеного М.В.Романовою [6, с. 121] емпіричного дослідження професійної рефлексії майбутніх педагогічно-психологів стало виділення таких її видів:

1. Рефлексія власної професійної компетенції – аналіз знань, умінь і здібностей в професійній діяльності.

2. Рефлексія професійного майбутнього – аналіз професійної позиції на даний час, бачення себе в професії педагога (або іншої) у майбутньому.

3. Рефлексія невизначеності професійної діяльності – відсутність чіткої позиції з приводу того, «ким хочу працювати».

4. Рефлексія сфер професійної діяльності – усвідомлення конкретних видів діяльності педагога.

5. Рефлексія професійної взаємодії – усвідомлення, з ким краще вдається взаємодіяти (з педагогами, адміністрацією, батьками та ін.).

6. Рефлексія професійної взаємодії з суб'єктами діяльності – усвідомлення того, з якою віковою категорією хочеться працювати в рамках майбутньої діяльності.

Рефлексивна позиція формується у випадку, якщо зміст навчання становить відкриту систему і передбачає залучення досвіду творчої діяльності (Н.В.Белкіна, Б.З.Вульфова, А.К.Маркова, П.Е.Решетников, О.В.Усачова, Т.І.Шамовата ін.). На думку зарубіжних вчених, у системі підготовки сучасного вчителя рефлексія відіграє роль центрального компонента, оскільки рефлексивні процеси спонукають пізнання, визначають метод пізнання та актуалізують необхідні професійні знання [4, с. 40].

Рефлексивний цикл має структуру: дія – рефлексія – дія. Означена структура конкретизується в такій процедурі [12, с. 204]: 1) подумки повернись назад; 2) опиши подію; 3) досліджуй причини; 4) переосмисли те, що відбулося в світлі теоретичних знань; 5) розроби кілька інтерпретацій; 6) виріши, що буде далі. Досить ефективним методом стимулювання рефлексії вважається постановка запитань. Як зазначає Б.С.Блум [16], ці запитання суб'єкт може практично використовувати з метою оптимізації рефлексії власних знань, їх усвідомлення, можливості практичного застосування, з'ясування здатності до аналізу і синтезу. Також з метою розвитку здатності до рефлексії використовуються техніки ведення педагогічного щоденника, побудови рефлексивних схем і таблиць, дзеркальне відображення (формулювання безоцінних суджень, проста констатація з метою відтворення реальної картини того, що відбувається).

Рефлексивна функція психологічної компетентності педагога полягає в практичній реалізації перцептивно-рефлексивних здібностей (Н.В.Кузьміна), що поєднують у собі «відчуття об'єкта» (емпатійність, здатність оцінити відповідність потреб учнів і вимог, які до них висуваються); «відчуття міри, тактовності» (ставлення до змін, які відбуваються в особистості та поведінці учнів під педагогічним впливом), «відчуття причетності» (здатність виділяти переваги і недоліки власної діяльності).

Отже, рефлексивна діяльність забезпечує здатність самостійно вирішувати протиріччя (труднощі), що виникають в професійній діяльності, дозволяє опанувати позицію суб'єкта власної професійної діяльності і життєдіяльності в цілому, реалізовує прагнення особистості до розвитку і саморозвитку в професійній сфері. Психологи відзначають єдність трьох площин рефлексії: особистісної (пізнання себе), предметно-функціональної (усвідомлення своєї діяльності), комунікативної/міжособистісної (усвідомлення своїх дій через інших: учнів, батьків, колег).

Упродовж життя людина свідомо і неусвідомлено вивчає свої можливості. Дослідження власного внутрішнього світу починається ще в ранньому віці задовго до вивчення психології. Отже, рефлексивні процеси є поштовхом до психологічного пізнання.

Вивчення психології у ВНЗ передбачає опанування умінь мислити психологічними категоріями в процесі аналізу й оцінки дій і вчинків окремої людини чи соціально-психологічних явищ, з одного боку, і при виявленні особливостей характеру, здібностей та інших властивостей особистості, з другого.

Специфіка психологічного пізнання обумовлюється гуманітарною спрямованістю знань – це особливий тип пізнання, що характеризується діалогічністю. Як справедливо підкреслює М.М.Бахтін [1, с. 409], пізнання речі і пізнання людини значно відрізняються. Річ вичерпується остаточно одностороннім актом пізнання суб'єкта. Особистість, яка пізнається, вимагає не «точності» пізнання, а глибини «проникнення». Пізнання-проникнення завжди є двостороннім актом.

Психологічне пізнання гетерогенне, воно поєднує як науково-теоретичне, понятійно-знакове, логічне мислення, так і мислення образне, художнє, наочно-дійове, і врешті – споглядальне (Є.О.Соколов). Вивчення психології має на меті формування вміння психологічно мислити, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, застосування отриманих умінь для пояснен-

ня фактів і явищ соціального життя, для перетворення власної психіки з метою розвитку особистості, опанування методів взаємодії і спілкування з людьми. В.Я.Ляудіс підкреслює, що особливістю психологічної свідомості є єдність знання і дії.

У психологічних джерелах висвітлюються різні концепції, які пояснюють: специфіку процесу засвоєння знань, умінь, відпрацювання навичок (П.Я. Гальперін); формування теоретичного мислення (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов); усвідомлення матеріалу, що вивчається (І.І. Ільясов). Сутність і природа знань також трактуються неоднозначно, оскільки погляди на результат засвоєння значно різняться. Наприклад, таким результатом може бути: набуття досвіду (Ж. Піаже, К. Кофка); засвоєння поведінки (Е. Торндайк, Б.Ф. Скінер, А.Бандура, Д.Р. Кросс); формування психічних структур і структур поведінки (Й. Лінгарт); механізми регуляції поведінки (Е. Толмен); розвиток когнітивних стратегій (Р. Генгі), засвоєння дій (П.Я. Гальперін), формування діяльності (О.М. Леонтьєв).

Традиційно пояснення процесу переходу знань із зовнішнього плану у внутрішній базується на теорії інтеріоризації і принципі детермінізму (С.Л. Рубінштейн): зовнішні причини діють лише через внутрішні умови, що становлять основу розвитку. Тобто, інтеріоризація знань можлива за умови виявлення суб'єктом власної активності. Діяльнісний характер знань проявляється в тому, що процес пізнання (навчання/учіння) регулюється самим суб'єктом, а результатом навчання є практичне застосування і використання знань (А.С. Шаров).

Цілісний процес засвоєння знань студентами вищих навчальних закладів у трактуванні А.С. Шарова [14] включає три підсистеми: ціннісно-сміслові утворення, активність і рефлексію. Саморегуляція студента в матеріалі під час його засвоєння відбувається: 1) на операційному рівні, що проявляється у регуляції дій і конкретних операцій, поведінки у конкретній ситуації; 2) тактичному рівні – регуляція в рамках діяльності, постановка мети, планування діяльності з урахуванням конкретних умов; 3) стратегічному рівні, що характеризується орієнтацією на довгострокову перспективу і на засвоєні людиною цінності.

На думку автора, безпосередній перехід від теоретичного знання до практики відбувається за участі трьох базових форм діяльності – знакової, моделюючої та проективної. Знакова діяльність студента розпочинається з процесу засвоєння знань, тобто засвоєння предмета, що вивчається, як знакової системи. Суть даного етапу полягає в опануванні змістової частини знань як системи

понять, яка відображає певну предметну область. Процес засвоєння знань відзначається тривалістю та рівнем узагальненості, при цьому активність студента має не лише інтелектуальну спрямованість (сприймання, запам'ятовування, систематизація, структурування матеріалу), а й конативну, що полягає в реалізації практичних дій. Отримані знання відпрацьовуються і усвідомлюються шляхом аналізу матеріалу, що вивчається, встановлення взаємозв'язку між поняттями, осмислення закономірностей і законів, характерних для навчальної дисципліни. Логічним продовженням роботи зі знаннями є їх включення у функціональні структури діяльності, забезпечення їх дієвості.

Продовженням знакової діяльності, на переконання А.С. Шарова [14], є діяльність моделююча. На основі моделей і структур теоретичного знання створюються моделі діяльності в межах засвоюваного навчального предмета. Навчальна модель спочатку є продуктом мисленнєвої активності, засобом інтелектуальної діяльності, надалі – стає основою (засобом) вирішення конкретних навчальних задач різного ступеня узагальненості і складності. У процесі вирішення означених задач студент спирається на взаємозв'язки і закономірності, виявлені при вивченні теоретичного матеріалу, а також реалізує ці закономірності в практиці дослідницької, експериментальної, конструктивної, проєктивної роботи. Отриманий досвід узагальнюється та систематизується у вигляді регулятивних схем і практично освоєних етапів вирішення професійних задач.

Проєктувальна діяльність полягає в реалізації всієї сукупності засвоєних знань, теоретичних моделей, засобів діяльності в конкретних практичних ситуаціях і включає: виокремлення й усвідомлення проблеми, формулювання ідеї і задуму вирішення проблеми, логіку розгортання ідеї, планування та реалізацію діяльності. У процесі реалізації «проєктного» задуму знання уточнюються, коригуються, приводяться в систему.

В психології діяльності центральним етапом в процесі переробки інформації, зокрема професійної, вважають прийняття рішення (М.М. Бахтін, В.В. Роменець, О.М. Леонтєв, Д.О. Леонтєв, Ю.М. Забродін, Л.М.Карамушка, В.О. Моляко, О.С. Пономарьов, Т.М. Титаренко, О.К. Тихоміров, В.М. Чернобровкін). Вказаний феномен є предметом вивчення в психології діяльності, особистості, мислення, творчості, управління та інших напрямках.

У науковому дослідженні В.М. Чернобровкіна [13] узагальнено механізми прийняття рішень у педагогічній діяльності та

особливості діяльності вчителя в проблемних педагогічних ситуаціях. У згаданій роботі представлено обґрунтування чинників та умов переходу вчителя до здійснення педагогічної діяльності на рівні свідомого цілепокладання, рефлексивного пошуку та вибору ефективних шляхів розв'язання проблемних ситуацій. Розглядаючи психологічну проблему прийняття рішень педагогом в руслі суб'єктно-діяльнісного підходу, автор виділяє два рівні його активності – поведінковий (що має причинну детермінацію) та діяльнісний (що має цільову детермінацію). Згідно логіки дослідження, прийняття рішення на поведінковому рівні активності вчителя є результатом дії его-захисних процесів і виявляється в реалізації вчителем неадекватних меті педагогічної діяльності дій, спрямованих на підтримку цілісності його «Я». Натомість прийняття рішення на діяльнісному рівні є актом свідомої суб'єктної активності вчителя. Функціональну структуру процесу прийняття рішення утворюють операції постановки проблеми, визначення мети, формулювання та порівняння альтернатив, здійснення вибору. Розвитку умінь приймати ефективні рішення сприяють умови спеціального навчання, спрямованого на актуалізацію суб'єктної позиції вчителя та операційне розгортання функціональних ланок процесу прийняття рішення [13, с. 6].

Специфіка психологічних знань тифлопедагога обумовлена необхідністю практичного керування психічним розвитком зорводепривованої дитини. Основними напрями докладання зусиль є попередження виникнення вторинних дефектів психічного розвитку та корекція і компенсація порушених функцій. Як відомо, внаслідок порушення зору виникає сенсорна (зорова), емоційна і соціальна депривація. В осіб з порушеннями зору наявні різного ступеня кількісні і якісні зміни у сфері чуттєвого пізнання (зменшення кількості конкретних предметних уявлень), в якісних характеристиках особистості (порушення співвідношення образного та понятійного мислення, зміни емоційно-вольової сфери та ін.) [5, с. 4–10].

Досягнення позитивних зрушень в розвитку особистості при глибоких порушеннях зору відбувається на основі реалізації цілеспрямованих корекційно-компенсаторних засобів [8, с. 5], опанування яких можливе в процесі цілеспрямованого професійного навчання тифлопедагога. Ефективність професійної педагогічної взаємодії з особами, які мають порушення зору, обумовлена здатністю психологічно грамотно впливати на психіку дитини з метою її гармонійного розвитку, вибудовувати взаємо-

відносини з дитиною. Вказана здатність виступає однією з ознак сформованості психологічної компетентності тифлопедагога.

У професійній діяльності тифлопедагога важливе значення відіграють пізнавальна та рефлексивна функції психологічної компетентності. Названі функції виділені нами на підставі спрямованості професійної активності тифлопедагога при вирішенні професійних задач: 1) зорієнтованість на засвоєння фахової психологічної інформації, пізнання психологічних закономірностей, властивостей особистості, способів реалізації пізнавальної діяльності; 2) зорієнтованість на усвідомлення власного «Я», професійної Я-концепції, глибини, обсягу, дієвості засвоєних професійних знань, умінь, навичок, ставлення до професії тощо.

Узагальнені дані щодо значення психологічної компетентності в роботі з особами, які мають порушення зору, представлено в табл.1.

Висновки. Пізнавальна та рефлексивна функції психологічної компетентності в професійній діяльності тифлопедагога існують в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Вказані функції забезпечують здатність суб'єкта вирішувати професійні задачі і проблемні ситуації, якими характеризується діяльність тифлопедагога. Розвиток пізнавального та рефлексивного аспектів психологічної компетентності забезпечує підвищення ефективності професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души / В.А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. – №7. – С. 25–31.
4. Лидак Л.В. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога : Монография / Л.В.Лидак, О.С.Погребная. – Ставрополь, Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб., 2006. – 336 с.
6. Романова М.В. Виды профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов-психологов / М.В. Романова // Те-

Таблиця 1

Роль психологічної компетентності в роботі з особами, які мають порушення зору

Функції	Загальні задачі	Спеціальні задачі	Засоби реалізації
<p>Пізнавальна</p>	<p>Засвоєння професійно значущої інформації. Усвідомлення етапів розгортання пізнавальної діяльності і вирішення педагогічних задач. Переосмислення змісту знань у відповідності до актуальних сучасних задач педагогічної практики. Реалізація способів ефективного вирішення професійних задач.</p>	<p>Узагальнення інформації про наслідки зорової депривації (зниження активності особистості, дезадаптивні прояви, афективні порушення, депресивний фон настрою, інфантильність, аутичні тенденції, негативні установки у ставленні до себе та ін.), їх вплив на особистісний розвиток та перебіг навчальної діяльності осіб з порушеннями зору різних вікових категорій.</p>	<p>Пізнавальні уміння (організаційні: планування, прийняття рішень, оцінювання результатів та ін.; інтелектуальні: аналітичні, прогностичні, мнемічні, спостережливі, дослідницькі та ін.)</p>
<p>Рефлексивна</p>	<p>Усвідомлення свого «Я» (особистісний аспект). Усвідомлення й аналіз власної діяльності (предметно-функціональний аспект). Усвідомлення своїх дій через інших людей (комунікативний, інтерактивний аспект).</p>	<p>Усвідомлення власних професійно значущих цінностей, актуалізація особистісних якостей тифлопедагога (толерантність, емпатійність, комунікабельність, уважність тактовність і ін.). Оцінка системи власних педагогічних дій та їх дієвості, ефективності виконання професійних задач, оптимальності вибору засобів та способів реалізації мети, якісного рівня результатів професійної взаємодії з особами, які мають порушення зору. Відчуття задоволеності професією. Розуміння й оцінка свого ставлення до осіб з порушеннями зору в контексті професійної взаємодії. Усвідомлення труднощів інтерактивного спілкування з особами, які мають глибокі порушення зору. Забезпечення зворотного зв'язку (усвідомлення ставлення оточуючих до себе).</p>	<p>Рефлексивні уміння (перцептивні, регулятивні, управлінські, оцінні, дослідницькі, самокритичні, комунікативні та ін.)</p>

- ория и практика общественного развития. – 2014. – №2. – С. 120–122.
7. Сальная Л.К. Рефлексия в педагогической практике / Л.К. Сальная // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – Том 111. –Выпуск №10. – С.119–123.
 8. Синьова Є.П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору : Автореф. ... д-ра психол. наук. : 19.00.08 / Є.П. Синьова. – К., 2013. – 44 с.
 9. Соколов Е.А. Психология познания: методология и методика преподавания : учеб. пособие / Е.А. Соколов. – М. : Логос, 2007. – 384 с.
 10. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Прогрес, 1987.
 11. Усачева О.В. Структуры организации рефлексии в образовательном процессе / О.В. Усачева // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – №2 (036). – С. 204–207.
 12. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : Автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.М. Чернобровкін. – К, 2007. – 44 с.
 13. Шаров А.С. Процесс и структура учения студентов в высшей школе / А.С. Шаров // Электронный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – www.omsk.edu
 14. Шмачилина С.В. Значение рефлексии в формировании исследовательской культуры / С.В. Шмачилина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №3(38). – С. 58–61.
 15. Bloom B.S. Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain / B.S. Bloom. – New York: McKay, 1956.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / Sost. S. G. Bocharov, primech. S. S. Averincev i S. G. Bocharov. M.: Iskusstvo, 1979. – 423 s.
2. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
3. Lefevr V.A. Ot psihofiziki k modelirovaniju dushi / V.A. Lefevr // Voprosy filosofii. – 1990. – №7. – S. 25–31.
4. Lidak L.V. Refleksija kak uslovie formirovanija adekvatnoj «Ja-koncepcii» pedagoga : Monografija / L.V.Lidak, O.S.Pogrebnaia. – Stavropol', Izd-vo SGPI, 2008. – 128 s.

5. Litvak A.G. Psihologija slepyh i slabovidjashhij : Uchebnoe posobie dlja studentov vysshijh uchebnyh zavedenij / A.G. Litvak. – SPb., 2006. – 336 s.
6. Romanova M.V. Vidy professional'noj refleksii studentov – budushhijh pedagogov-psihologov / M.V. Romanova // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – 2014. – №2. – S. 120–122.
7. Sal'naja L.K. Refleksija v pedagogicheskoj praktike / L.K. Sal'naja // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki. – 2010. – Tom 111. – Vypusk №10. – S.119–123.
8. Syn'ova Je.P. Osoblyvosti rozvytku ta vyhovannja osobystosti pry glybokyh porushennjah zoru : Avtoref. ... d-ra psyhol. nauk. : 19.00.08 / Je.P. Syn'ova. – K., 2013. – 44 s.
9. Sokolov E.A. Psihologija poznanija: metodologija i metodika prepodavanija : ucheb. posobie / E.A. Sokolov. – M. : Logos, 2007. – 384 s.
10. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka / P. Tejjar de Sharden. – M. : Progres, 1987.
11. Usacheva O.V. Struktury organizacii refleksii v obrazovatel'nom processe / O.V. Usacheva // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. – 2012. – №2 (036). – S. 204–207.
12. Chernobrovkin V.M. Psihologija pryjnattja rishen' u pedagogichnij dijal'nosti : Avtoref. ... d-ra psyhol. nauk : 19.00.07 / V.M. Chernobrovkin. – K, 2007. – 44 s.
13. Sharov A.S. Process i struktura uchenija studentov v vysšej shkole / A.S. Sharov // Jelektronnyj zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta». – Vypusk 2006. – www.omsk.edu
14. Shmachilina S.V. Znachenie refleksii v formirovanii issledovatel'skoj kul'tury / S.V. Shmachilina // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2009. – №3(38). – S. 58–61.
15. Bloom B.S. Taxonomy of Education Objectives: Cognitive Domain. – New York: McKay, 1956.

O.M. Palamar. Reflexive and cognitive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue). Cognitive and reflexive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue) are envisaged in the article. The analysis of reflexive activity of the teacher, its content and direction are demonstrated. Different classifications of reflection, existing in psychological and pedagogical literature are given. The connection be-

tween the problems of subjectness and self-consciousness of the teacher and the problem in reflection of professional activities is showed. It is noted that the main directions of development of the problem of reflection in the psychology of professional activities consist in its study in three perspectives: personality-based (understanding of personal «Me»), subject-functional (comprehension and analysis of their own activities) and interactive (awareness of their actions through other people). It is determined that an important feature of maturity of reflection and professional skill of the teacher is the ability to provide feedback. Reflection provides the ability to solve difficulties in their professional activities. Based on the literature review, it is determined that reflexive processes are the impetus for psychological knowledge. It is found that the specificity of psychological knowledge is conditioned by the humanistic oriented knowledge as a special type of knowledge, characterized by interlocution. It is determined that the decision-making is considered the central stage in the processing of information in the psychology of activities. Teacher's decision-making takes on behavioral and activity levels of its activity.

It is noted that the specificity of psychological knowledge of a typhlopedagogue is conditioned by the need of practical management of mental development of children with visual impairments. The psychologically competent behavior of typhlopedagogue contributes to achieve positive changes in the personality development with deep visual impairment. The effectiveness of the implementation of psychological competence of typhlopedagogue is provided by cognitive and reflexive functions.

Key words: psychological competence, the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue), cognitive function, reflexive function, professional self-consciousness, pedagogical activities, persons with visual impairments, deprivation.

Received February 12, 2015

Revised February 28, 2015

Accepted March 25, 2015

Социальная помощь и социальная работа в Польше – педагогический и психологический аспекты

Paliukh Marek. Social help and social work in Poland – pedagogical and psychological aspect / Marek Paliukh // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 457–470.

Марек Палюх. Социальная помощь и социальная работа в Польше – педагогический и психологический аспекты. Социальная помощь и социальная работа направлены на оказание помощи людям, социальным группам и сообществам. Задачи такого рода деятельности, которые определяют особую роль социальных работников в восстановлении надлежащего социального функционирования, обеспечении необходимыми ресурсами и в предотвращении социальной дисфункции, озвучены в законе «О социальной помощи». Современная социальная действительность сталкивается с огромным количеством проблем. Человек подвергается воздействию стресса, депрессии, испытывает бессилие в борьбе с разнообразными опасностями и проблемами – начиная с неуверенности в завтрашнем дне и заканчивая страданиями, доставленными родными и близкими, а также отсутствием помощи с их стороны. В таком случае человек неправильно функционирует в социуме, а его состояние определяется кризисом. Институты социальной помощи, включая и социальных работников, могут воздействовать на человека с помощью всевозможных методов и средств ради уменьшения напряженного состояния и противодействия кризису, в котором оказался индивид или его семья. В Польше нуждающимся личностям, кроме помощи в виде денежных пособий, предоставления приюта, питания, одежды, институциональной помощи и консультаций, оказывается и психологическая помощь, направленная на борьбу с кризисом. В кризисных ситуациях большое значение имеет социальная интервенция. Помощь, предоставляемая человеку, может быть либо психологической, либо педагогической. В первом случае, речь идет о глубоко эмоциональной сфере, во втором – о познавательном характере помощи. Поддержка людей, переживающих кризис – это эмпатическое переживание состояния индивида и его обучение тому, как действовать в сложных ситуациях, это важный этап кризисной интервенции. Основа работы по оказанию помощи людям – это обучение

индивидов контролировать свое поведение и реагировать на негативные явления в жизни. Важная проблема в этой сфере – это правильная подготовка социальных работников к такому типу работы.

Даная статья подготовлена автором в рамках научно-практического исследовательского проекта № 19/2013 «Актуальные проблемы психологии личности и человеческих отношений XXI века в контексте украинопольских исследований», инициированного кафедрой общей и практической психологии Каменец-Подольского национального университета им. Ивана Огиенко. Автор статьи был руководителем научно-практического проекта с польской стороны и представлял педагогический факультет Жешовского Университета. Проект завершён в марте 2015 года.

Ключевые слова: социальная помощь, социальная работа, социальные проблемы, помощь и поддержка, кризисная интервенция, социальные изменения.

Марек Палюх. Соціальна допомога і соціальна робота в Польщі – педагогічний і психологічний аспекти. Соціальна допомога і соціальна робота спрямовані на надання допомоги індивідам, суспільним групам і спільнотам. Ці завдання містяться в Законі про соціальну допомогу і визначають особливу роль для соціальних працівників у відновленні суспільного функціонування, запевненні необхідними засобами та запобіганні соціальної дисфункції. Сучасна суспільна реальність приносить багато проблем. Людина переживає стрес, депресію, немічність по відношенню до різного типу загроз – від невпевненості у майбутньому до страждання і відсутності допомоги з боку близьких. У такому випадку людина неправильно функціонує у суспільстві, а її стан визначається кризою. Інституції соціальної допомоги, в тому числі соціальні працівники, мають можливість впливати на людину за допомогою різних методів та інструментів для того, щоб зменшити напругу і протидіяти кризі, в якій опинився індивід чи його сім'я. У Польщі особам, які потребують допомоги, окрім різноманітної грошової допомоги, надання житла, харчування, одягу, інституційної допомоги і консультування, може надаватися психологічна допомога, направлена на боротьбу з кризою. У кризових ситуаціях велике значення приділяється інтервенції. Допомога, яка надається людині має психологічний і педагогічний виміри. Перший стосується емоційної сфери, другий має пізнавальний характер. Підтримка людей, які переживають кризу, – це емпатичне співпереживання ситуації індивіда і навчання тому, як справлятися в скрутних ситуаціях, що є важливим етапом кризової інтервенції. Основне завдання соціальної допомоги – навчити індивідів контролювати свою поведінку і реагувати на негативні стимули. Важливою проблемою в цій сфері є правильна підготовка соціальних працівників до такого типу роботи.

Ключові слова: соціальна допомога, соціальна робота, суспільні проблеми, допомога і підтримка, кризова інтервенція, соціальні зміни.

Постановка проблеми. Человек – предмет изучения многих наук, включая биологические, психологические, социологические

кие, философские, педагогические, а на протяжении последних лет в Польше все больше внимания уделяется человеку в контексте социальной помощи и социальной работы, которые, в большей мере, направлены на оказание помощи в решении проблем индивидов, их групп и сообществ, а поддержка и содействие в преодолении жизненных проблем – один с элементов помощи в широком её понимании. Широко цитируемое определение социальной работы в первой части указывает на то, что её цель – это улучшение социального функционирования индивидов, а в другой – подчёркивается её способность к восстановлению утраченных или ослабленных умений человека, обеспечению индивидуальных и коллективных ресурсов, а также к профилактике социальной дисфункции [1, с. 18].

Следует подчеркнуть, что в Польше понятие социальной работы упоминается ещё в начале XII века и связана она с деятельностью религиозных организаций. Представительница социальной теории и практики Е. Радлинская в начале зарождения этой дисциплины называла её «социальной работой». Работа, по мнению Радлинской – это систематическая и умелая деятельность, а термин «социальная» означает цель (для общества) и способ достижения этой цели (социальными силами). Основной задачей социальной работы является преобразование окружающей среды (социума) таким образом, чтобы социальные ценности, стандарты и нормы укреплялись и создавали такие структуры, которые обеспечивали бы нормальное функционирование этой среды и человека, как составляющего элемента определённого социума [2, с. 328].

В Законе «О социальной помощи» от 12 марта 2004 года перечислены задания обязательного характера для социальных работников, работающих, например, в гмине: разработка и реализация гминой стратегии решения социальных проблем, с особым акцентом на программы социальной помощи, профилактики и устранения проблем с алкоголем и других, целью которых является интеграция в социум лиц и семей из групп особого риска. В соответствии с законодательством Польши, социальная работа – это «профессиональная деятельность, направленная на оказание помощи людям и семьям в улучшении или восстановлении способности к функционированию в обществе, а также в создании благоприятных условий для достижения этой цели» [3].

Цель нашей статьи – психолого-педагогическое исследование социальной помощи и социальной работы в Польше.

Изложение основного материала исследования. Социальные работники должны быть готовы к сотрудничеству на всех уровнях

социальной деятельности, оказанию поддержки нуждающимся в помощи. Задание социального работника – это выявление, уменьшение влияния и устранение условий, которые потенциально могут усложнять надлежащее социальное функционирование [1]. Задачей социальной работы является также осуществление любой прообщественной деятельности, которая поддерживает, защищает или развивает интересы других людей, их групп, сообществ или институций. Здесь речь идёт, как подчёркивает К. Вудз, о восстановлении в индивидов и их групп способности к надлежащей жизнедеятельности, к полноценному участию в жизни общества и противодействию маргинализации [4]. В контексте профилактики, наиболее важны те действия, которые способны устранить и сократить факторы, способствующие возникновению и усугублению проблем, связанных с разнообразными видами зависимости. Профилактика заключается в выполнении мер предосторожности перед лицом предполагаемых угроз и должна иметь креативный характер, развивать познавательные качества участников профилактических мероприятий. В результате осуществления профилактики и действий социальных работников у подопечных должны измениться их установки и отношения. Умение моделировать и способствовать позитивным изменениям – важный элемент упомянутой выше деятельности. Социальный работник – исполнитель и «реализатор» государственной социальной политики на всех уровнях административного устройства страны – воеводство, повят, гмина. Социальный работник в процессе своих методических действий должен реализовывать многообразные специфические цели и задания, предписанные к выполнению законодателем. Принимая во внимание разные уровни профилактической интервенции, социальный работник может «работать» как с отдельным индивидом, так и с группой или обществом в целом.

Цель социальной работы – это, прежде всего, оказание помощи и усовершенствование функционирования индивидов, групп и общества через деятельность, направленную на улучшение их социальных и общественных отношений. Следует не забывать о том, что предупреждение и предотвращение социальной дисфункции – одна из главных целей этой деятельности. В основных заданиях работы социального работника должны присутствовать следующие типы деятельности:

- забота о благе другого человека, об удовлетворении нужд любого человека, невзирая на его социально-демографические, психофизические особенности или положение в обществе;

- оказание помощи в решении проблем, появившихся в результате сложных жизненных ситуаций;
- реагирование на возникающие социальные проблемы и вопросы;
- планирование социальных изменений;
- принятие мер, ведущих к трансформации окружающей среды, особенно в рамках местного сообщества [5, с: 142].

Социальную деятельность следует осуществлять относительно индивидов с социальными проблемами. В социальной работе особое значение имеют три главных процесса:

- работа с отдельным индивидом (отдельный случай),
- работа с группой,
- организация общества.

Каждый из вышеупомянутых методов деятельности можно применять к личностям и группам с, так называемой, патологической среды (где нарушаются нормы и принципы, признанные в обществе). Работа с отдельным индивидом (отдельный случай) означает контакт социального работника с людьми в процессе решения проблем. А в работе с группой работник использует её в качестве инструмента для внедрения желаемых изменений в социальном функционировании людей. Если же речь идет об организации общества, то в этом случае мы говорим о работе с межгрупповым подходом к решению проблем. Главной целью социальной работы является оказание помощи клиенту таким образом, чтобы он смог сам помочь себе или обществу в преодолении хлопот и проблем [1, с. 27]. В конечном счете, все проблемы, с которыми имеет дело социальный работник, касаются общества. В польском языке термин «сообщество» синонимичный с термином «общество». Как один, так и второй, ассоциируются с понятием некой «социальной совокупности», однако под «обществом» мы обычно понимаем большой коллектив людей, как например, народ, страна, глобальное сообщество, которое состоит из этнических, региональных и локальных групп [6, с. 80].

В социальной работе очень часто поддержка и содействие интерпретируются как помощь. Поддержка в сфере социальной работы получила универсальный характер, охватывающий общие и конкретные цели работы с людьми. Это сделано для того, чтобы оценить их потребности, определить, сформулировать и воплотить в жизнь планы, которые позволят им принимать решения и брать на себя ответственность за собственную жизнь [7, с. 14]. Целью использования социальным работником в процессе методической работы ценностей и влияние с их помощью на сознание

індивіда і групи являється побуждение позитивных изменений в их позиции. Это наиболее желаемый и предпочтительный элемент. Следует помнить, что каждый человек (подопечный) – это специфическая индивидуальность и не ко всем можно применять одинаковые критерии и методы поведения.

Современная действительность указывает на то, что в обществе, особенно среди детей и молодёжи, растёт количество случаев проявления рискованного поведения. Кроме того, социальные преобразования и переломные периоды вызывают динамичность этого явления. Изменения, произошедшие в Польше после 1989 года, привели не только к трансформациям системы организации социальной, общественной и политической жизни, но и достигли «уровня ежедневной жизни миллионов людей» [8, с. 13]. В своей деятельности социальные работники очень часто сталкиваются с проблемами и явлениями социальной патологии. Стоит отметить, что социальные работники постоянно находятся в поиске способов и методов, позволяющих в значительной степени уменьшить негативные явления патологии, которые непосредственно воздействуют на индивида, группу и общество, принося множество отрицательных эффектов в общественную жизнь. Борьба с социальными патологиями становится одной из основных задач социальных служб, включая различные профилактические и образовательные учреждения. Очень часто патологические явления имеют глобальный характер. Как справедливо заметил Э. Бауман, крах старого общественного порядка, коллапс государственных структур (так называемая социально-общественная трансформация) ведёт к дерегуляции и социальному иррационализму, результатом которого является появление неуверенности и страха в социальной сфере [9, с. 107]. Ценой каких-либо социальных и общественных изменений, как правило, становится социальная дезорганизация и рост патологических явлений. Й. Малец очень чётко и верно сформулировал определение летальных случаев, упадок уровня морали, ухудшение самочувствия и материального состояния, причиной чего является нарушение праксеологических, моральных, правовых норм и правил, а также аутодеструктивное поведение» [10].

Образование должно формировать позиции современного человека, способность к адаптации и творчеству, которые требуют от индивида умения самореализовываться, навыков безусловной деятельности и творения реальности [11, с. 39]. Человек должен быть готов противодействовать любым препятствиям и

опасностям современного мира, а также среды его существования. Исследования указывают на то, что в Польше патологические явления, как правило, имеют тенденцию роста. П. Штомпка утверждает, что общество постоянно меняется, и мы не можем забывать о присутствии разнообразных «рисков» [12, с. 91].

Индивиды и локальные сообщества в повседневной жизни часто встречаются с проблемами, к которым можно отнести бедность, нищету, бездомность – одним словом, все деструктивные явления, затрагивающие тысячи людей, которые становятся беспомощными, переживают кризис, стресс и порой таких личностей считают «социальными маргиналами» или «людьми второго сорта». Часто об этих индивидах забывает государство, социальные учреждения, ситуация усложняется и наступает так называемое «исключение с социума» или «состояние социальной депривации». Темп изменений, их скорость и интенсивность зависят от технологических инноваций, которые сильно влияют на человека, уничтожают традиционные структуры и дезинтегрирующе действуют как на межличностные отношения, так и на человеческую индивидуальность [13]. Цель социальной работы – воздействовать на человека так, чтобы усовершенствовать и улучшить его функционирование в отношениях с другими людьми, окружающей средой после усиления личности индивида и группы через действия, обеспечивающие существование и предотвращение появления всякой дисфункции. Социальная работа – путь решения проблем, и именно с этой целью в ней выделяется методика работы или способ поведения с клиентом, группами и сообществами.

Р.А. Скидмор и М.Г. Текерей выделяют следующие характерные черты социальной работы:

- сосредоточенность на целостности личности, факторах среды и поведения – человек воспринимается как целостность только со своим окружением;
- социальная работа подчёркивает огромное значение семьи в формировании типов поведения;
- она способна умело использовать социальные ресурсы для решения человеческих проблем;
- установка надлежащих контактов с клиентом – один из ключевых факторов социальной работы;
- социальные проблемы и неподобающее поведение появляются, в основном, через социальные институции;
- основной целью социальной работы является оказание помощи клиенту таким образом, чтобы он мог помочь себе сам [1, с. 25-26].

Одним из ключевых элементов решения индивидуальных и общественных проблем считается универсальная схема работы, которая в научной литературе называется «поддержкой». Социальные работники, используя схему поддержки, охватывают весь спектр целей социальной работы с людьми. Эта схема содержит такие виды деятельности как: предварительная оценка, планирование, реализация, оценка. Этапы деятельности направлены на оказание помощи индивиду или сообществу в решении разнообразных проблем. Упомянутые этапы будут эффективными только тогда, когда социальный работник обдумает каждый этап, обработает его и воплотит в жизнь в работе с клиентами, которые смогут принять поддержку и будут готовы к сотрудничеству и взаимодействию. Любая социальная работа с клиентом или сообществом может быть реализована тогда, когда социальный работник приобретёт умения и навыки в области межличностных и коммуникативных взаимодействий [3].

Социальный работник, работающий в определённом сообществе, занимается проблемами, которые необходимо решать, учитывая социальный аспект, т. е. безработицу, бедность, беспризорность, инвалидность, возраст, уход за детьми и т.д. Метод организации общества, процесс социальной работы с ним, а именно практика социальной работы с обществом, имеет большое значение для модернизации системы оказания помощи. Эти действия могут быть направлены на отождествление группы или групп с определённым сообществом. Через совместные действия, создаётся особая связь, формируются ценности, часто определяющие смысл жизни людей, групп и сообществ. Совместное участие в разнообразных начинаниях и прямые, непосредственные контакты являются теми факторами, которые формируют диспозиции личности. Командные элементы деятельности способствуют появлению положительных отношений между членами определённого сообщества. С практической точки зрения эти действия могут дать конкретный эффект в виде формирования, преобразования социального сообщества и его побуждения к активной деятельности, противодействию исключения из социума, работе ради «общины» и популяризации всех положительных явлений. Современный социальный работник уже не ассоциируется с человеком, который «занимается исключительно питанием бездомных», он превращается в специалиста по решению различных проблем (индивидуальных, групповых и общественных). Он начинает действовать в кризисных ситуациях, сотрудничает с судовыми кураторами, в обязанности которых входит надзор за преступниками и

другими людьми, имеющими проблемы с законом и представшими перед судом. Одним из умений социального работника должна быть способность к работе в обществе и в его пользу. Как в сообществе, так и в обществе существуют разнообразные опасности – девиантные виды поведения [14, с. 22].

Внимания заслуживает еще одно явление – социальное исключение, которое дифференцируется в зависимости от территории, окружения и является очень сложным, многозначным понятием. М. Ярош, автор исследований о границах исключения в III Республике, в результате своей работы написала две статьи: «Отверженные. Общественная, материальная и этническая сферы» и «Запятнанные и помеченные меткой политического исключения». Автор считает, что «исключение из социума – противоположное понятие к общественному действию (участию) в сообществах: народе, обществе. Это понятие означает добровольную изоляцию, чаще вынужденную через внешние условия (бедность, безработица, другой цвет кожи, религия, увечье, неприемлемое в обществе поведение или сексуальные предпочтения) [15, с. 10]. В разговорном языке исключение – это «маргинализация» или «выталкивание из социума».

Социальное отчуждение в Польше – это глубоко укоренившееся явление, которое и далее будет распространяться как под влиянием исторических событий, так и через усиливающиеся новые факторы, которые несёт с собой глобализация. Следовательно, важным вопросом является смягчение последствий социальной изоляции и роль в этом социального работника и государственной социальной помощи. Перечисленные угрозы, как доказывают исследования, носят характер развития и являются препятствием для правильного функционирования страны, общества, групп и индивидуумов. Социальная работа и её цели направлены на улучшение социального функционирования всей социальной и общественной структуры. В результате, хорошо функционирующие индивиды, группы и сообщества – это существующее надлежащим образом государство. Практика социальной работы является одним из приоритетных элементов деятельности, направленной на противодействие угрозам социального функционирования индивидов, групп и сообществ.

Изменение социальной системы наряду с изменением мышления и поведения индивидов создают ряд проблем в воспитании. Поэтому следует затронуть также проблемы молодёжи, пострадавшей от социальной изоляции. Одной из важнейших проблем в период изменений является социализация, которая,

адаптируя индивидуума к обществу и приспособлявая его к культурно одобренным образцам поведения в различных социальных ситуациях, формирует его индивидуальность [16, с. 12]. Польский социолог Ян Щепанский выделяет такие задания социализации:

- включая воспитание, «обучает дисциплине, контролю над побуждениями, влечениями и потребностями, удовлетворению их в порядке, предусмотренном в данном обществе, учит контролировать порывы и эмоции, поведению в соответствии с обычаем или пользой для индивида;
- воспитывает также стремления, т. е. желания к достижению некоторых вещей, свойств и тяготение к признанию, одобрению;
- способствует усвоению навыков, умений и границ, а также социальных ролей;
- социализация дарит также профессиональную квалификацию и навыки, необходимые для жизни в цивилизации и т. д.» [17, с. 94].

Ряд проблем в период социальных изменений касается детей и молодёжи, а также семей, которые не могут адаптироваться к реальности, в которой они живут. Одной из важных проблем воспитания в период изменений является формирование открытости и толерантности по отношению к инаковости. Х. Весоловская пишет, что толерантность – важное понятие в языке всех современных сообществ, поэтому в процессе образования на эту проблему следует обращать особое внимание [18, с. 8]. Воспитание – это фактор развития человека, поэтому очень важным является так называемая интервенция воспитательного (образовательного) характера, направленная на окружение, социум, и осуществляется с целью стимулирования, направления и поддержания перемен в общественном порядке [19]. Образовательная и социально-воспитательная деятельность, особенно в период систематических изменений, имеет огромное значение для всего общества. Каждая образовательная деятельность, которая способна сократить явления патологии является успехом всех членов определённого сообщества. В воспитательных мероприятиях важную роль будет играть так называемые «требования изменений». В научной литературе этот элемент мы часто называем интервенцией в индивидуальную (личность) или общественную систему (социальная группа). Воспитание – это прямое или косвенное воздействие. В наше время педагоги уделяют большое внимание так называемому воспитанию «ценностями», означающее, что в процессе воспитания важную роль будет

играть система ценностей и их иерархия. Воспитание имеет большое значение в процессе индивидуальных изменений личности и общественных трансформаций. Следовательно, воспитательная деятельность всегда имеет характер двойной интервенции [20, с. 234]. Упомянутый автор интерпретирует воспитательную (образовательную) интервенцию, обращённую к индивидам, как деятельность, направленную на изменения их навыков, отношений и системы ценностей.

Поэтому социальная работа направлена не только на оказание помощи, но и на воспитание. Вся воспитательная система – в семье, школе, на протяжении профессионального образования – основана на двух дополнительных взаимозависящих действиях: передаче информации либо навыков и обобществлению, т. е. внедрению такого типа поведения, которое соответствует социальным нормам, принятым в данном обществе. К. Робертис пишет, что воспитательные меры свершаются в двух направлениях: для передачи информации и навыков, а также для социализации. Автор выделяет три вида целей:

- передача знаний и содействие в обучении поведения, связанного с социальными ролями взрослых;
- развитие скрытых способностей у детей и подростков путем привлечения их к различным видам деятельности (культурной, спортивной, рекреационной);
- вторичное включение в социум подростков и взрослых, нарушивших социальные и правовые нормы [21]. Благодаря воспитательной деятельности, в социальной работе можно передавать и формировать просоциальные позиции, основанные на ценностях, например, аллоцентрических, требующих трактовки другого человека в качестве автономной ценности, служения благу другого человека.

Сегодня социальные и общественные изменения, трансформация экономической и политической системы вызывают повышенный интерес к индивидам, общественным группам и обществу в сложных, конфликтных и патологических ситуациях. Поэтому, по мнению общественности, укрепляется необходимость в социальной работе, а социальная помощь приобретает все большее значение. Люди воспринимают её не только как помощь в удовлетворении основных потребностей, в частности материальных, но и как институцию, поддерживающую человека во многих сферах его жизни – от личных и семейных проблем до социальных проблем. Улучшение социального функционирования индивидуума – это «ключ» к избавлению от многих

индивидуальных, групповых и общественных дисфункций. В наше время социальная работа – это деятельность, направленная на преобразование социальной реальности, она становится социально-общественной практикой. Общепринятой является миссия социальной работы: появление социальных изменений, которые в результате сознательных и плановых мероприятий должны быть вызваны в личности индивида, в семьях, социальной группе, сообществе и косвенно также на уровне всего общества. Социальную работу следует рассматривать как один из инструментов социально-общественных изменений, который остаётся в распоряжении общества, государства, социальных работников – как и тех, кто способен создавать эти изменения [22, с. 97].

Сферой интересов социальных работников являются люди, их переживания и страдания. Помощь социальных работников должна оказываться всем людям, которые не в состоянии собственными силами преодолеть свои жизненные трудности. Социальная помощь и её цели должны сосредотачиваться на удовлетворении основных жизненных потребностей индивидов и семей, а также предоставлении им условий существования, соответствующих достоинству человека. Предполагается, что в Польше оказываемая индивиду социальная помощь, по возможности, должна привести к его жизненной активизации, а также интеграции в социальную среду. Люди, пользующиеся социальной помощью, обязаны, при поддержке социального работника, принимать участие в решении своих сложных жизненных ситуаций [7, с. 241]. Главным объектом социальной работы и социальной помощи является, прежде всего, человек – высшая ценность, он должен быть центральной фигурой любой индивидуальной и социально-общественной деятельности. Поэтому социальная работа и социальная помощь должны быть направлены на решение личных, семейных и социально-общественных проблем, которые появляются в связи с затруднительными ситуациями и интеракции с другими людьми. Главная задача социальной работы, как и социальной помощи, это оказание помощи людям и группам в решении проблем и достижениях удовлетворительного уровня жизни [23].

Список использованных источников

1. Skidmore R.A. Wprowadzenie do pracy socjalnej / R.A. Skidmore, M. G. Thackery. – Katowice, 1998.
2. Radlińska H. Pisma pedagogiczne. – t.I. Pedagogika społeczna «Wstęp» [w:] R. Wroczyński, A. Kamiński, opracowanie i komentarze, Wyrobkowa-Delarska. – Warszawa, 1961.

3. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku /Dz .U. 2009. Nr 175 poz. 1362 z póź. zm./ art. 171, oraz,, /Dz. U. 1993, POZ. 60. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990. Art. 8, ust.5.
4. Wódz K. Praca socjalna w środowisku zamieszkania / K. Wódz. – Warszawa: PWE, 1991.
5. Rybczyńska D. A. Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia / D. A. Rybczyńska, B. Olszak–Krzyżanowska. – Warszawa, 1995.
6. Malikowski M. Zbiorowości terytorialne [w:] Socjologia w Polsce (red. Krawczyk Z., Sowa K. Z). – Rzeszów, 1998.
7. Sutton C. Psychologia dla pracowników socjalnych/ C. Sutton. – Gdańsk, 2007.
8. Wnuk-Lipiński E. Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej/ E. Wnuk-Lipiński. – Warszawa, 1996.
9. Bauman Z. Zindywidualizowane społeczeństwo/ Z. Bauman. – Gdańsk, 2008.
10. Malec J. Patologia społeczna jako zjawisko. Projekt definicji / J. Malec // «Państwo i Prawo», 4.
11. Paluch M. Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie/ M. Paluch. – Sanok, 2007.
12. Sztompka P. Socjologia zmian społecznych / P. Sztompka. – Kraków, 2005.
13. Polak E. Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych/ E. Polak. – Gdańsk, 2001.
14. Meyer R. Psychopatologia. Jeden przypadek – wiele teorii/ R. Meyer. – Gdańsk, 2003.
15. Jarosz M. Obszary wykluczenia w Polsce [w:] Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny/ M. Jarosz. – Warszawa, 2008.
16. Kozaczuk F. Wartości i postawy nieletnich w różnym stadium wykołejenia społecznego/ F.Kozaczuk. – Rzeszów, 2006.
17. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii/ J. Szczepański. – Warszawa, 1970.
18. Wesołowska H. Tolerancja.pl. Materiały dla nauczycieli / H. Wesołowska, K. Zaufal (red). – Kraków, 2002.
19. Wiliński P. Miejsce interwencji edukacyjnej w procesie zmian społecznych. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji. Kształcenie liderów społeczności wiejskiej, 21-22 01.1997 Poznań.
20. Brzezińska A. Psychologia wychowania [w:] Psychologia t.3 (red. Strelau J.) Podręcznik akademicki / A. Brzezińska. – Gdańsk, 2000.

21. Robertis de C. Metodyka działania w pracy socjalnej / C. de Robertis. – Katowice, 1998.
22. Kazimierczak T. Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością / T. Kazimierczak. – Katowice, 2006.
23. Paluch M. Pedagogika społeczna. Człowiek w systemie działań społeczno-wychowawczych. Wybrane zagadnienia / M. Paluch, L. Chomińska. – Кам'янець-Подільський, 2012.

Marek Paliukh. Social help and social work in Poland – pedagogical and psychological aspect. Public assistance and social work aspire to support individuals, social groups and communities. A law about social help contains tasks that determine the special role for social workers in restoration of the public functioning, assurance of supplies and prevention of social dysfunction. Modern social reality brings many problems. A person experiences stress, depression, weakness towards different types of threats – from uncertainty of the future to suffering and lack of help from relatives. His public functioning is improper and this state is determined by a crisis. Organizations of social help, including social workers, have an opportunity to influence on person by means of different types of methods and instruments to decrease the tension and to counteract the crisis, in which individual or family was found. In Poland people, who are in need besides different types of monetary support in the form of shelter, meal, clothing, institutional help and consulting, can receive psychological assistance to cope with crisis. A great importance is attached to intervention in crisis situations. Help has the psychological and educational dimension. The psychological aspect concerns the emotional sphere, in particular, educational aspect has the cognitive character. Support of people experiencing crisis consists in emphatic entering into one's situation and studying in what way a person can manage in difficult situations, what is the important stage of crisis intervention. The basic task of social work is to teach an individual how to control one's behaviour and reactions on negative impact. An important problem in this field is the preparation of social workers for this type of work.

The article was prepared by the author within the scope of Scientific and Practical Research Project Nr 19/2013 initiated by the Department of General and Practical Psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University under a heading «*Actual issues of psychology of individuality and interpersonal relations of XXI century in the context of Ukrainian and Polish researches*» that was finished in March 2015.

Key words: public assistance, social work, social problems, help and support, crisis intervention, social changes.

Received February 10, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 19, 2015

Ціннісна сфера особистості та її роль у становленні професіонала

Panchuk N.P. The value sphere of personality and its role in the development of a professional / N.P. Panchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 471–480.

Н.П. Панчук. Ціннісна сфера особистості та її роль у становленні професіонала. Проведене дослідження дозволило визначити, що цінності можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і вимог, можливість її професійної самореалізації, а також є одним з центральних компонентів структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних відношень, зміст уявлень про своє «Я», поведінку та нормативно-оцінне ставлення до довкілля. Вони є результатом оволодіння середовищем з огляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Встановлено, що професійне становлення майбутнього фахівця відбувається в умовах постійного вибору особистості значущих професійних цінностей, співвіднесення їх з ідеальним образом професіонала у своїй галузі. Визначено, що для реалізації тієї чи іншої системи цінностей необхідна суспільно-політична активність особистості: актуально усвідомлюється тільки те, що входить в діяльність як предмет тої чи іншої складової її дії, як її пряма мета. Процес формування цінностей, поперше, є соціальним за своєю природою. По-друге, тісно пов'язаний з характером діяльності та її процесуальними характеристиками (мотиваційними, операційно-виконавчими, суб'єктивними). По-третє, опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом (в різних сферах, з реалізацією різних ролей, статусних відношень, функцій і т.д.). По-четверте, процес формування цінностей відображає смислотворчу активність особистості (формування ідеалів). По-п'яте, він пов'язаний з оцінюванням, яке супроводжує практично всі акти психічної активності суб'єкта, що ведуть до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, професійне становлення, професійна спрямованість, структура особистості, активність особистості.

Н.П. Панчук. Ценностная сфера личности и её роль в становлении профессионала. Проведённое исследование позволило определить, что ценности можно считать узловым моментом профессиональной реализации личности, поскольку именно они детерминируют общее отношение личности к профессиональным целям, задачам и требованиям, возможность её профессиональной самореализации, а также является одним из центральных компонентов структуры личности, определяет её направленность на реализацию определённых отношений, содержание представлений о своём «Я», поведение и нормативно-оценочное отношение к окружающей среде. Они являются результатом овладения средой, учитывая его значение для удовлетворения потребностей личности и свидетельствуют об уровне её социальной зрелости. Установлено, что профессиональное становление будущего специалиста происходит в условиях постоянного выбора личности значимых профессиональных ценностей, соотнесения их с идеальным образом профессионала в своей области. Определено, что для реализации системы ценностей необходима общественно-политическая активность личности: актуально осознаётся только то, что входит в деятельность как предмет той или иной составляющей её действия, как её прямая цель. Процесс формирования ценностей, во-первых, является социальным по своей природе. Во-вторых, тесно связан с характером деятельности и её процессуальными характеристиками (мотивационными, операционно-исполнительными, субъективными). В-третьих, опосредован общением индивида с индивидом (в разных сферах, с реализацией различных ролей, статусных отношений, функций и т. д.). В-четвёртых, процесс формирования ценностей отражает смысловую активность личности (формирование идеалов). В-пятых, он связан с оценкой, которая сопровождает практически все акты психической активности субъекта, ведущих к формированию субъективного образа объективного мира.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, профессиональное становление, профессиональная направленность, структура личности, активность личности.

Постановка проблеми. Посилена увага до аналізу професійних цінностей фахівця як найважливішої професійно важливої якості спеціаліста зумовлена складними та швидкоплинними політичними, соціально-економічними, культурними перетвореннями в Україні, всебічною інтелектуалізацією праці і, як наслідок, посиленням її інформаційної складової, суспільними запитами на виховання конкурентно спроможного фахівця, необхідністю творчого зростання особистості працівника, запровадженням у повсякденну практику життя філософії людиноцентризму. Значущість проблеми взаємозв'язку професійного становлення педагога та його ціннісної сфери зумовлена також і тим, що недостатньо з'ясованими залишаються питання форму-

вання та ролі цінностей у роботі педагога, а також питання про те, яким саме чином індивідуальні цінності особистості вчителя впливають на ефективність його професійної свідомості, а отже, і професійної діяльності. У зв'язку з цим на сучасному етапі одним із головних і актуальних завдань є забезпечення формування певних особистісних структур, які б дозволили особистості максимально розкрити свій внутрішній потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінності та ціннісні орієнтації ґрунтовно досліджуються як елементи структури особистості фахівця в процесі його професійного становлення О.Ф.Бондаренко, Л.В.Долинською, З.С.Карпенко, Д.О.Леонтєвим, В.М.Мицько, М.С.Пряжніковим, С.О.Ставицькою, Н.Ф.Шевченко, Н.В.Чепелевою, М.С.Яницьким тощо. Сучасні дослідники розглядають ціннісні орієнтації у вигляді системи певних норм, прийнятих груповою свідомістю.

У зв'язку з актуальністю зазначеної тематики **метою** нашого дослідження було вивчення ціннісних орієнтацій як елементів структури особистості фахівця в процесі його професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісний компонент особистості передбачає орієнтацію на власну, автономну систему цінностей, пов'язану з усвідомленням відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Ціннісний компонент особистості, за М.С.Яницьким, виступає як основний регулятор активності фахівця та спрямованості його розвитку [14]. На думку Н.Ф.Шевченко, «цінність припускає вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики, які відносяться до ціннісно-змістового компонента свідомості людини» [13, с.50].

Цінності можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і вимог, можливість її професійної самореалізації. Більш того, чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно, формування у неї системи цінностей, в якій професія займає пріоритетне місце. Цінності та ціннісні орієнтації є визначальними, значущими, спонукальними для особистості. Саме у залежності від них фахівець здійснює вибір стратегії та засобів продуктивного вирішення завдань. Цінність особистості перетворюється у ціннісну спрямованість професійного мислення, коли йдеться про вирішення професійних завдань [10].

Систему цінностей людини у цілому, як підкреслює Л.В.Косова, можна визначити як «універсальну, пролонговану, консервативну структуру пріоритетів, що визначає бажаний життєвий проєкт і систему орієнтацій індивіда» [8, с.114]. «Елемент структури особистості, ціннісні орієнтації виступають як діалектична єдність загального, особливого й індивідуального, думок, почуттів і практичної поведінки» [1, с. 65], є «основним каналом засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [1, с. 63]. «Наявність цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до оточення, яка виникає із значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для їх життя. Вони, по суті, є результатом оволодіння середовищем з огляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості» [5, с.19]. Ціннісний компонент виконує функцію провідного в ключових компетенціях професіонала, забезпечуючи не тільки успіх в професійній діяльності, конкурентоспроможність, але й його життєздатність в нових соціально-економічних умовах. Є.І.Головаха вважає, що ціннісні орієнтації виконують регулятивну функцію, оскільки вони «не мають тієї визначеності (однозначності), яка властива сформованим на належному рівні цілям та планам» [6, с.258–259]. «Ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани становлять ядро життєвої перспективи...» [6, с.267]. Ціннісні орієнтації визначають активність та спрямованість особистості, систему відносин, а також, як справедливо зазначає А.М. Лазурак, «загальний підхід людини до світу, до себе, надають сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам» [9, с.23]. Особистісні цінності, на думку І.Д. Беґа, виступають унормованими утвореннями як приписи чи заборони, котрі задають очікувану, належну, необхідну чи бажану поведінку, або існують у вигляді ідеалу, зразка для наслідування [4, с.95].

Період юнацтва, на який припадає студентський вік, здебільшого вважається найбільш прийнятним періодом для входження людини у світ цінностей і ціннісного самовизначення. Відбувається цей процес саме завдяки освітньому середовищу. І.О.Сапогова зазначає, що формування ціннісної сфери у процесі навчання визначається, з одного боку, особистісними особливостями, розвитком та усвідомленням своїх інтересів і цінностей, а з другого, – соціальними чинниками – цінностями іншого суб'єкта, стилем спілкування з ним. Водночас в основі загального механізму формування цінностей лежать, перш за все, діало-

гічний стиль спілкування і розвиток рефлексивних особливостей студентів [11, с.148]. Основним надбанням юнацького віку вважається професійне самовизначення. Усвідомлення особистістю свого місця в майбутньому, на думку О.В.Серого, сприяє формуванню специфічних особливостей групи молоді, яка навчається, таких як: свідомою потреба не тільки в отриманні знань, але й у виробленні власних поглядів і переконань; формування наукового світогляду, поява теоретичних інтересів; прагнення до самостійності, потреба в самопізнанні та самоствердженні; внутрішнє спонукання до самореалізації, визначення життєвих перспектив; усвідомлення особистістю своїх можливостей при досягненні певної мети; прагнення жити при максимальній напрузі своїх можливостей [12, с.357].

Ми наголошуємо на особливостях процесу формування цінностей майбутніх учителів, оскільки педагогу властива тісна пов'язаність із характером діяльності та її мотиваційними, операційно-виконавчими та суб'єктивними характеристиками; опосередкованість спілкування індивіда з індивідом. Цей процес «відображає смисложиттєву активність особистості та пов'язаний з оцінюванням, яке супроводжує практично всі акти психічної активності суб'єкта, що ведуть до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу» [7, с.33].

Сучасні тенденції гуманізації вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісного становлення майбутніх фахівців у набутті професіоналізму. Значна кількість емпіричних психологічних досліджень підтверджує думку про вплив професії людини на її сприйняття та розуміння світу, а також самого себе. Фахівці сприймають оточуючий світ і свою особистість у ньому через призму світу своєї професії, а власне, світ професій є невід'ємною частиною суб'єктивної моделі світосприйняття у фахівців [3, с.195]. Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається в умовах постійного вибору особистості значущих професійних цінностей, співвіднесення їх з ідеальним образом професіонала у своїй галузі. Згідно досліджень, проведених Т.Л. Антоненко, «...95% студентської молоді чітко уявляє ідеальний образ фахівця своєї спеціальності. Та вже 50% студентів негативно характеризують реальний образ і сумніваються в можливості змінити існуючу традиційну систему ставлень в обраній галузі професійної діяльності...» [2, с.35]. Результати таких досліджень показують важливість впливу ціннісної сфери на професійне становлення фахівця. Якщо студент підходить до вибору майбутньої професії з прагматичних

позицій, то для нього цінністю стає не самореалізація у праці, а насамперед матеріальні здобутки, престижність професії та таке інше.

Під особливу увагою має знаходитися процес формування ціннісних детермінант особистості фахівця в системі професій типу «людина-людина», які потребують особистісного впливу. Саме у межах цих професій можна виділити особливі вимоги, що висуваються до їх представників, причому не тільки до рівня знань і вмінь конкретного фахівця, але й до його особистісної складової. Невипадково значна кількість досліджень доводить, що інтенсивний суб'єктний внесок перетворює особистість професіонала на інструмент його діяльності.

Висновки. В результаті проведеного дослідження визначено, що для реалізації тієї чи іншої системи цінностей необхідна суспільно-політична активність особистості: актуально усвідомлюється тільки те, що входить в діяльність як предмет складової її дії, як її пряма мета. Процес формування цінностей, по-перше, є соціальним за своєю природою. По-друге, тісно пов'язаний із характером діяльності та її процесуальними характеристиками (мотиваційними, операційно-виконавчими, суб'єктивними). По-третє, опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом (у різних сферах, з реалізацією різних ролей, статусних відношень, функцій і т.д.). По-четверте, процес формування цінностей відображає смисложиттєву активність особистості (формування ідеалів). По-п'яте, він пов'язаний із оцінюванням, яке супроводжує практично всі акти психічної активності суб'єкта, що ведуть до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу.

Отже, починаючи професійну діяльність, спеціаліст стикається з такими фактами та людськими вчинками, які будуть потребувати від нього здійснення вибору. Фахівець, здійснюючи певний вибір, наділений свободою при прийнятті рішення і знаходженні адекватних засобів здійснення поставленої мети та розв'язання проблеми. Проте завжди, маючи свободу вибору, фахівець несе відповідальність за здійснений вибір. Причому відповідальність розглядається як своєрідна плата професіонала за надання йому свободи у прийнятті рішення. Для виконання такого складного завдання фахівцеві знадобиться не тільки рефлексія набутого досвіду соціальних відносин, а й збагачення власної духовності та наповнення професійної діяльності особистісним смислом. Вони можуть бути представлені детермінантами активності, поведінки, суб'єктивності та пізнання. В індиві-

дуальній системі цінностей педагога кожний із вищенаведених класів детермінант відображається через суб'єктивні складові: внутрішню мотивацію, спрямованість, установки та рівень усвідомлення професійної діяльності. Натомість, у свою чергу, власне функціонування та розвиток професійного мислення майбутнього фахівця є обумовленим та залежним від ступеня прояву та взаємопов'язаності названих суб'єктивних чинників. Цінності та ціннісні орієнтації їх носія визначають стратегію вирішення професійних запитів і завдань, відповідно впливаючи на результат самої професійної діяльності особистості фахівця-психолога [10]. Зазначимо також, що ціннісний компонент є провідним у ключових компетенціях професіонала, який забезпечує не тільки успіх індивіда в професійній діяльності, його конкурентоспроможність, але і власне його життєздатність у нових соціально-економічних реаліях.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г.Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – т.5. – №5. – С. 63–70.
2. Антоненко Т.Л. Психологічні основи впливу ціннісно-смилової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т.Л. Антоненко // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – №4(65). – 2009. – С. 26–36.
3. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.А. Артемьева. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 318 с.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К. : Україна – Віта, 1995. – 202 с.
5. Болотіна В.Ю. Моральні цінності підростаючого покоління / В.Ю. Болотіна // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 19–21.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 256–269. (Серия: Хрестоматия по психологии).
7. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.

8. Косова Л.Б. Динамика ценностных ориентаций: анализ результатов эмпирического исследования / Л.Б. Косова // Социологические исследования. – 1994. – № 2. – С. 112–115.
9. Лазурак А.М. Цінності людини в науково-психологічному осмисленні / А. М. Лазурак // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С.19– 37.
10. Романова Ю.В. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів за допомогою програми оптимізації ціннісних детермінант професійного мислення майбутніх психологів / Ю.В.Романова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. – Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – №42 (66). – С. 239–248.
11. Сапогова Е.Е. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников / Е.Е. Сапогова // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: материалы 2-й научно-практической конференции. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.
12. Серый А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида / А.В. Серый. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1999. – С. 354–360.
13. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н.Ф. Шевченко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.
14. Яницкий М.С. Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа оценки и прогнозирования развития личности [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: коллективная монография. – Томск: ТГПУ, 2008. – С. 71–93.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alekseeva V.G. Cennostnye orientacii kak faktor zhiznedejatel'nosti i razvitija lichnosti / V.G.Alekseeva // Psihologicheskij zhurnal. – 1984. – t.5. – №5. – С. 63–70.
2. Antonenko T.L. Psyhologichni osnovy vplyvu cinnisno-smyslovoi' sfery na profesijne stanovlennja majbutn'ogo fahivcja / T.L. Antonenko // Pedagogika i psyhologija : Visnyk APN Ukrai'ny. Naukovo-teoretynyj ta informacijnyj zhurnal Akademii' pedagogichnyh nauk Ukrai'ny. – №4(65). – 2009. – С. 26–36.

3. Artem'eva E.Ju. Psihologija sub#ektivnoj semantiki / E.A. Artem'eva. – M. : Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1980. – 318 s.
4. Beh I.D. Vid voli do osobystosti / I.D. Beh. – K. : Ukrai'na – Vita, 1995. – 202 s.
5. Bolotina V.Ju. Moral'ni cinnosti pidrostajuchoho pokolinnja / V.Ju. Bolotina // Cinnosti osvity i vyhovannja / Za zag. red. O.V. Suhomlyns'koi'. – K., 1997. – S. 19–21.
6. Golovaha E.I. Zhiznennaja perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti / E.I. Golovaha // Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov / sost. L.V. Kulikov. – SPb. : Piter, 2000. – S. 256–269. (Serija: Hrestomatija po psihologii).
7. Dolyns'ka L.V. Psihologija cinnisnyh orijentacij majbutn'ogo vchytelja: navchal'nyj posibnyk dlja studentiv VNZ / L.V. Dolyns'ka, N.P. Maksymchuk – Kam'janec'-Podil's'kyj : FOP Sysyn O.V., 2008. – 124 s.
8. Kosova L.B. Dinamika cennostnyh orijentacij: analiz rezul'tatov jempiricheskogo issledovanija / L.B. Kosova // Sociologicheskie issledovanija. – 1994. – № 2. – S. 112–115.
9. Lazurak A.M. Cinnosti ljudyny v naukovo-psihologichnomu osmyslenni / A.M. Lazurak // Psihologija i suspil'stvo. – 2003. – №2. – S.19– 37.
10. Romanova Ju.V. Rozvytok osobystisnogo potencialu majbutnih psihologiv za dopomogoju programy optymizacii' cinnisnyh determinant profesijnogo myslennja majbutnih psihologiv / Ju.V.Romanova // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P.Dragomanova. – Serija №12. – Psihologichni nauky : zb. naukovyh prac'. – K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2013. – №42 (66). – S. 239–248.
11. Sapogova E.E. Osobennosti formirovanija cennostnyh orijentacij u starsheklassnikov / E.E. Sapogova // Pedagogika razvitija i peremeny v Rossijskom obrazovanii: materialy 2-j nauchno-prakticheskoi konferencii. – Krasnojarsk, 1995. – S. 147–148.
12. Seryj A.V. Cennostnye orijentacii kak faktor formirovanija i razvitija sistemy lichnostnyh smyslov individa / A.V. Seryj. – Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 1999. – S. 354–360.
13. Shevchenko N.F. Stanovlennja profesijnoi' svidomosti praktychnykh psihologiv u procesi fahovoi' pidgotovky: monografija / N.F. Shevchenko. – K. : Milenium, 2005. – 298 s.
14. Janickij M.S. Cennostno-smyslovaja paradigma kak metodologicheskaja osnova ocenki i prognozirovanija razvitija lichnosti [Tekst] / M.S. Janickij, A.V. Seryj // Lichnostnoe

razvitiye: prognosticheskie modeli, faktory, variativnost': kollektivnaja monografija. – Tomsk: TGPU, 2008. – S. 71–93.

N.P. Panchuk. The value sphere of personality and its role in the development of a professional. In the result of the study it was determined that the values can be considered as the focal point of personality's professional realization, as they determine the general attitude of the personality to the professional goals, objectives and requirements, the possibility of professional self-realization, and is one of the central components of personality's structure that determines its focus on realization of certain relations, content of ideas about his «Me», behavior and normative evaluative attitude to the environment. They are the result of mastering the environment because of its importance to meet the needs of the individual and demonstrate the level of social maturity. It was established that professional development of future specialist is under constant selection of the personality of relevant professional values, their correlation with the ideal image of a professional in their field. It was determined that social and political activity of the personality is necessary for the implementation of a system of values: only that part that is included in the activity as a subject of one or another component of the action, as its direct objective is actually understood. The formation of values is firstly social in nature. Secondly, it is closely related to the nature of activity and its procedural characteristics (motivational, operational and executive, subjective). Thirdly, it is mediated by the communication between individuals (in different areas, using the implementation of different roles, status relationships, functions, etc.). Fourthly, the formation of values reflects the significant activity of the personality (formation of ideals). Fifthly, it is associated with appraisal that accompanies virtually all acts of mental activity of the subject, leading to the formation of subjective image of the objective world.

Key words: values, professional values, professional development, professional orientation, personality structure, activity of the personality.

Received February 11, 2015

Revised February 24, 2015

Accepted March 25, 2015

Л.В. Пастух
pastyhu@meta.ua

Особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти

Pastukh L.V. The features of the emotional component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education / L.V. Pastukh // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 481–497.

Л.В. Пастух. Особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. У статті показано значущість емоційної 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 емоційної складової сензитивності. Наведено результати дослідження особливостей емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Визначено показники емоційної складової сензитивності досліджуваних практичних психологів системи освіти: рівні емоційної обізнаності, емпатії та розпізнання емоційних станів інших людей. За узагальненням показників трьох вищезазначених емпіричних референтів емоційної складової сензитивності визначено рівні емоційної складової сензитивності. Зроблено висновок про те, що у продіагностованих практичних психологів системи освіти переважає середній рівень емоційної складової сензитивності. Третина респондентів має низький рівень емоційної складової сензитивності, в той час, як високий рівень – лише десята частина означеної категорії фахівців. Констатовано недостатній рівень емоційної обізнаності діагностованих практичних психологів. Виявлено, що третя частина досліджуваних практичних психологів має низький рівень емоційної обізнаності, близько половини – середній рівень і менше п'ятої частини – високий. Встановлено, що шоста частина діагностованих практичних психологів має низький рівень емпатії; а для п'ятої частини респондентів характерним є наявність проблем, пов'язаних із розпізнаванням емоцій інших людей. Визначено гендерно-вікові особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Встановлено, що у практичних старших за віком психологів-чоловіків рівень емоційної складової сензитивності вищий. Натомість, розподіл жінок-психологів

різного віку за рівнями емоційної складової сензитивності практично не змінюється. Окреслено доцільність емпіричного дослідження інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, поведінкової) і визначення на цій основі інтегративного показника та соціально-демографічних (вік, стать, місце проживання) і організаційно-професійних (тип навчального закладу, кваліфікаційна категорія) чинників сензитивності.

Ключові слова: практичні психологи, сензитивність, складові сензитивності, емоційна складова сензитивності, рівень розвитку емоційної складової сензитивності.

Л.В. Пастух. Особенности эмоциональной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. В статье показана значимость эмоциональной 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 эмоциональной составляющей сензитивности. Представлены результаты исследования особенностей эмоциональной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. Определены показатели эмоциональной составляющей сензитивности исследуемых практических психологов системы образования: уровни эмоциональной осведомлённости, эмпатии и распознавания эмоций других. За обобщением показателей трёх вышеобозначенных эмпирических референтов эмоциональной составляющей сензитивности определено уровни эмоциональной составляющей сензитивности. Сделаны выводы о том, что у продиагностированных практических психологов системы образования преобладает средний уровень эмоциональной составляющей сензитивности. Третья часть респондентов имеет низкий уровень эмоциональной составляющей сензитивности, в то время, когда высокий уровень – только десятая часть указанной категории специалистов. Констатировано недостаточный уровень эмоциональной осведомлённости диагностированных практических психологов. Выявлено, что третья часть исследуемых практических психологов имеет низкий уровень эмоциональной осведомлённости, около половины – средний уровень, и менее пятой части – высокий. Установлено, что шестая часть диагностированных практических психологов имеет низкий уровень эмпатии; а для пятой части респондентов характерным являются проблемы, связанные с распознаванием эмоций других людей. Определены гендерно-возрастные особенности эмоциональной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. Установлено, что у практических старших психологов-мужчин по возрасту уровень эмоциональной составляющей сензитивности выше. В то же время, распределение женщин-психологов разного возраста по уровням эмоциональной составляющей сензитивности практически не изменяется. Определена целесообразность

эмпирического исследования других составляющих сензитивности личности практических психологов системы образования (психофизиологической, поведенческой) 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; эмоциональная составляющая сензитивности; уровень развития эмоциональной составляющей сензитивности.

Постановка проблеми. Необхідність забезпечення ефективності діяльності практичних психологів системи освіти якостей в умовах трансформаційних змін в суспільстві зумовила нагальність вивчення їхніх професійно важливих якостей. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження сензитивності особистості фахівців психологічної служби системи освіти в силу специфіки їх функціональних обов'язків, основних напрямів, видів і форм роботи. Адже сензитивність, як свідчать результати теоретичного аналізу літератури [15 та ін.], є складною інтегративною якістю особистості; особливою, такою, що має емоційну природу, чутливістю до психічних станів інших, їхніх намірів, цінностей та цілей, здатністю сприймати навколишній 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 емоційної складової, яка визначається через знання основних емоцій, здатність до розпізнавання емоцій, рівень розвитку емпатії [15].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Констатуємо 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 [5], І.Б. Гриншпун [5], І.В. Дубровіна [9], С.Д. Максименко [11], С.А. Медведєва [12], В.Г. Панок [14], Н.І. Пов'якель [17], В.Е. Пахальян [16], Н.В. Пророк [19], А.А. Реан [20], В.А. Семиченко [22], Н.В. Чепелева [25], Т.С. Яценко [26] та ін.), зазначимо, на сьогодні існують різні погляди на проблему професійно важливих якостей практикуючого психолога; вчені подають різні за обсягом та змістом переліки таких якостей. При цьому низка науковців відзначають сензитивність як професійно важливу якість практичних психологів закладів освіти (М.О. Амінов [2], О.О. Грей-

ліх [6], І. В. Дубровіна [9], Ю. М. Ємельянов [9], М. В. Молоканов [13], Л. П. Сماشна [6], Н. В. Чепелєва [25] та ін.).

Однак питання дослідження проблематики особливостей розвитку сензитивності особистості практичними психологами закладів освіти розглядалось науковцями-психологами епізодично, фрагментарно. Нині в доступній сучасній психологічній літературі практично немає спеціальних методик як для діагностики сензитивності особистості в цілому, так і для діагностики її емоційної складової, зокрема.

Саме тому **мета статті** – емпірично дослідити особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти.

Виклад основного матеріалу. За узагальненням результатів теоретичних досліджень [15] з проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів та її складових обґрунтовано добір методик для визначення рівня розвитку емоційної складової сензитивності. 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 [15] показниками *емоційної складової* є знання основних емоцій, здатність до розпізнавання емоцій, розвинена здатність до емпатії, тому дослідження *емоційної складової сензитивності* здійснювалося за такими емпіричними референтами, як: емоційна обізнаність, рівень розвитку емпатії, розпізнавання емоцій інших людей.

Емпіричне дослідження проводилося з вересня 2012 року по червень 2014 року на базі Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. У ньому взяли участь 408 практичних психологів, які працюють у навчальних закладах дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної та професійно-технічної освіти.

Для дослідження *емоційної складової сензитивності використано* методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, шкали якої визначають такі її показники: емоційну обізнаність, рівень розвитку емпатії, розпізнавання емоцій інших людей, а також опитувальник В. В. Бойка «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» для уточнення та проведення більш поглибленого аналізу отриманих результатів.

На першому етапі емпіричного дослідження за допомогою шкали опитувальника «Емоційний інтелект» (Н. Холла) [24] визначено розподіл досліджуваних практичних психологів за показниками емоційної складової сензитивності (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних практичних психологів за показниками емоційної складової сензитивності

Показники емоційної складової сензитивності	Рівні (кількість досліджуваних у%)		
	низький	середній	високий
Емоційна обізнаність	33,7	48,7	17,6
Емпатія	16,5	52,6	30,9
Розпізнавання емоцій інших людей	21,0	57,2	21,8

Аналіз результатів, поданих в табл. 1, свідчить про недостатній рівень емоційної обізнаності практичних психологів. Виявлено, що третя частина досліджуваних практичних психологів (33,7%) має низький рівень емоційної обізнаності, близько половини (48,7%) – середній рівень, і менше п'ятої частини (17,6%) – високий. Відповідно, згідно з трактуванням емоційної обізнаності, запропонованою Н. Холлом [27], третина досліджуваних психологів недостатньо усвідомлює та розуміє свої емоції, власний внутрішній стан, мають недостатній словник емоцій тощо.

Щодо іншого важливого показника емоційної складової сензитивності – емпатії, яка за Н. Холлом [27] трактується як розуміння емоцій інших, вміння співпереживати актуальному емоційному стану іншої людини, а також готовність надати підтримку; вміння зрозуміти стан людини за мімікою, жестами, відтінками мови, позою тіла, необхідно зазначити, що виявлено дещо кращі показники, порівняно з рівнем емоційної обізнаності. Разом з тим, вони є недостатніми для забезпечення ефективності діагностико-консультативно-корекційної та інших видів роботи практичних психологів системи освіти. Про що свідчить той факт, що шоста частина діагностованих практичних психологів (16,5%) має низький рівень емпатії.

Як показують результати дослідження, подані у табл. 1, для п'ятої частини респондентів характерним є наявність проблем, пов'язаних із розпізнаванням емоцій інших людей (21,0%). Це, за Н. Холлом [27], негативно позначається на вмінні психолога впливати на емоційний стан інших людей.

Беручи до уваги відзначену науковцями (Г. С. Абрамова [1], М. О. Амінов [2], І. В. Дубровіна [9], М. В. Молоканов [13], Н. І.

Пов'якель [17], К. Роджерс [21], В. Франкл [23] та ін.) значущість емпатійних здібностей для забезпечення ефективності діагностико-консультативно-корекційної роботи практичних психологів, вважаємо за доцільне більш поглиблено дослідити рівень емпатії означеної категорії фахівців за допомогою опитувальника В.В. Бойка «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей». При цьому враховано погляд В.В. Бойка на емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати її психологічні захисти, досягнути причини і наслідки самопроявів – властивостей, станів, реакцій з метою прогнозування її адекватного впливу на її поведінку що є витонченим засобом «входження» в психоенергетичне середовище іншої людини [4].

За результатами визначено показники раціонального емоційного та інтуїтивного каналів емпатії; установок, які сприяють емпатії; проникаючої здатності до емпатії; ідентифікації в емпатії (табл. 2).

Таблиця 2

Показники проявів емпатії у досліджуваних практичних психологів (за методикою В. В. Бойка)

Показники проявів емпатії	Бали, у середньому
Проникаюча здатність до емпатії	4,05
Емоційний канал	3,91
Установки, які сприяють емпатії	3,45
Раціональний канал	3,20
Ідентифікація в емпатії	3,16
Інтуїтивний канал	2,80

Як випливає з даних табл. 2, дещо краще, порівняно з іншими проявами емпатії, у досліджуваних розвинута проникаюча здатність до емпатії та емоційний канал емпатії (4,05 і 3,91 балів відповідно).

Проникаюча здатність до емпатії трактується як важлива комунікативна властивість особистості, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Адже, як зазначає В. В. Бойко [4], кожна людина своєю поведінкою і ставленням до інших може сприяти інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджати цьому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю та емпатійному розумінню.

Розвинений емоційний канал емпатії забезпечує розуміння інших на основі свого емоційного досвіду через посередництво емоційних асоціацій і переносів: я би переживав, реагував так

(не так); зазвичай сприймаю, оцінюю це так (не так); мене зазвичай це хвилює (не хвилює) і т.п.

Натомість інтуїтивний і раціональний канали емпатії, а також показники ідентифікації та установки в емпатії виражені в досліджуваних психологів менше (2,8, 3,20, 3,16 і 3,45 балів відповідно).

Інтуїтивний канал емпатії за В.В. Бойком є здатністю особистості бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту отриманої інформації про них, спиратися на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція менше залежить від оціночних стереотипів, ніж свідоме сприйняття партнерів.

Раціональне в емпатії, на думку В. В. Бойка, проявляється через увагу до інших, в спостережливості за іншими, в концентрації сприйняття реакцій, станів інших. При цьому автор подає тлумачення раціонального каналу в емпатії як інтенсивне аналітичне опрацювання інформації про іншу людину, що надходить одночасно з різних сенсорних каналів [4].

Ідентифікація в емпатії визначається як уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. Основу ідентифікації становлять легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування

Установки, що сприяють емпатії, визначають спрямованість на встановлення особистих контактів з оточуючими, схильність проявляти цікавість до їхнього внутрішнього світу, цікавитися переживаннями та проблемами інших людей. Ефективність емпатії знижується, якщо людина має установки, за яких намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконала себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатійного сприйняття.

Отже, підсумовуючи аналіз показників проявів емпатії досліджуваних практичних психологів системи освіти, відзначаємо, що потребує передусім розвитку інтуїтивний і раціональний канали емпатії, а також показники ідентифікації та установки в емпатії.

Варто зауважити, що встановлений статистично значущий кореляційний зв'язок між інтегративним показником емпатії за методикою В. В. Бойка і показниками шкали емпатії за методикою Н. Холла ($p < 0,001$), що свідчить про узгодженість результатів і правомірність використання проаналізованих показників для визначення рівнів емоційної складової сензитивності досліджуваних психологів.

За результатами узагальнення одержаних результатів визначалися рівні емоційної складової сензитивності: високий – в разі високих рівнів показників: емоційної обізнаності, емпатії та розпізнання емоційних станів інших людей, та низький – у разі їх низьких рівнів (при цьому допускався середній рівень одного з зазначених показників). Усі інші співвідношення зазначених показників віднесено до середнього рівня емоційної складової сензитивності (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні емоційної складової сензитивності досліджуваних практичних психологів системи освіти

Рівні емоційної складової сензитивності	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	33,1
Середній	56,9
Високий	10,0

Як видно з даних табл. 3, у досліджуваних практичних психологів системи освіти переважає середній рівень емоційної складової сензитивності (56,9%). Третина респондентів має низький рівень емоційної складової сензитивності (33,1%). В той час, коли високий рівень – лише десята частина означеної категорії фахівців (10,0%).

На наступному етапі емпіричного дослідження *визначено гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості емоційної сензитивності* практичних психологів системи освіти.

Так, зокрема, встановлено, що у практичних психологів-чоловіків (старших за 45 років) рівень емоційної складової сензитивності значно вищий, порівняно з жінками-практичними психологами цієї вікової категорії. Водночас, розподіл жінок-психологів різного віку за рівнями емоційної складової сензитивності практично не змінюється (табл. 4).

Таблиця 4

Гендерно-вікові особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів

Вікові групи	Рівні емоційної складової, кількість досліджуваних у %					
	низький		середній		високий	
	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки
до 30 років	36,0	42,9	55,2	57,1	8,8	0,0
30-45 років	33,0	50,0	54,5	50,0	12,5	0,0
понад 45 років	27,0	16,7	66,2	50,0	6,8	33,3

Як видно з табл. 4, і у практичних психологів-жінок, і чоловіків всіх вікових груп переважно виявлений середній рівень емоційної складової сензитивності. Разом з тим, високий рівень емоційної складової сензитивності має третя частина досліджуваних практичних психологів-чоловіків (33,38%) і п'ятнадцята частина жінок-психологів (6,8%) з вікової групи понад 45 років. Водночас у вікових групах 30-45 років і до 30 років немає чоловіків-психологів (0,0%) з високим рівнем емоційної складової сензитивності. Серед жінок – психологів високий рівень має восьма частина респондентів (12,5%) у віковій групі 30-45 років, а у наймолодшій групі практичних психологів – жінок (до 30 років) – одинадцята частина (8,8%).

Водночас, за результатами дисперсійного аналізу виявлено, що установки, які сприяють емпатії ($p < 0,05$), проникаюча здатність емпатії (на рівні тенденції) та раціональний канал в емпатії краще виражені в чоловіків-психологів, особливо старшого віку.

Натомість на рівні тенденції виявлено, що показники емоційного каналу емпатії, емоційної обізнаності та розпізнавання емоцій в інших людей є більш вираженими в жінок-психологів, хоча з віком такі відмінності згладжуються (рис. 1).

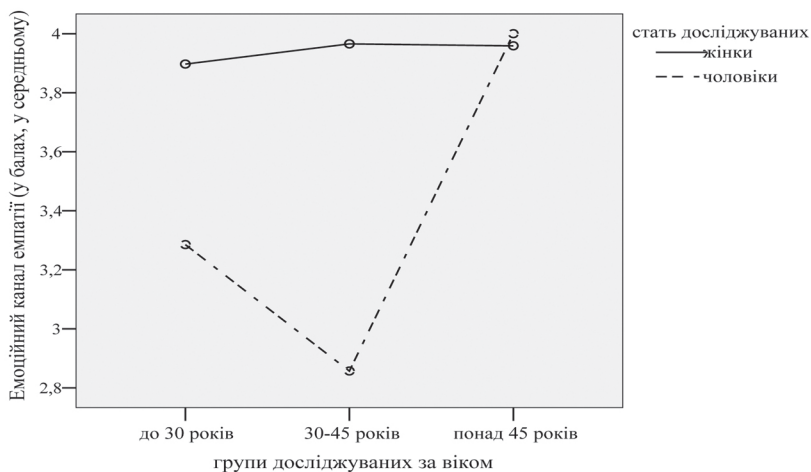


Рис. 1. Гендерно-вікові особливості емоційного каналу емпатії практичних психологів

Також привертають увагу гендерно-вікові особливості установок, які сприяють емпатії (рис. 2). Як видно з рис. 2, показники установок, які сприяють емпатії, з віком у чоловіків – прак-

тичних психологів зростають, натомість у жінок-практичних психологів знижуються.

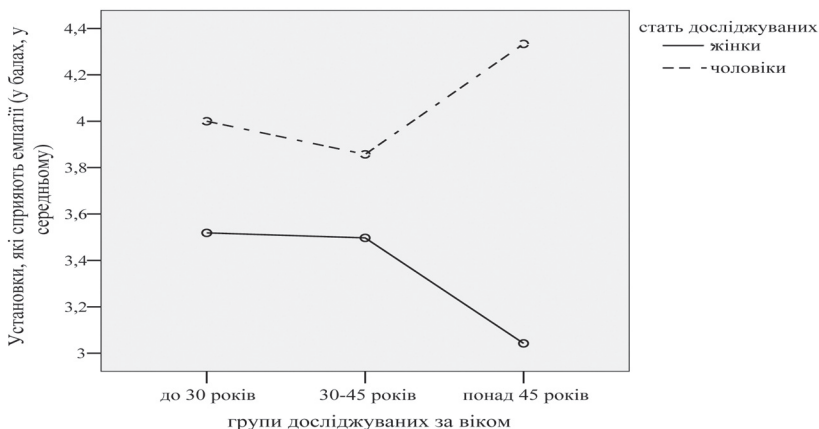


Рис. 2. Гендерно-вікові особливості установок практичних психологів, які сприяють емпатії

Зазначимо разом з тим, що виявлені гендерно-вікові особливості емоційної складової сензитивності досліджуваних психологів потребують додаткового дослідження та інтерпретації через факт досить великої непропорційності вибірки досліджуваних практичних психологів системи освіти за статтю, переважну більшість яких в Україні складають жінки.

За результатами дослідження (на рівні тенденції) виявлено особливості емоційної складової сензитивності у практичних психологів залежно від місця проживання (табл. 5).

Таблиця 5

Рівні емоційної складової сензитивності практичних психологів залежно від місця проживання

Місце проживання	Рівні емоційної складової, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
місто	32,8	52,3	14,9
село	33,2	60,3	6,5

Аналіз даних, поданих у табл. 5, показує, що й у практичних психологів – проживаючих в містах, і тих, що проживають у селах переважає середній рівень емоційної складової сензитивності (52,3% і 60,3% респондентів відповідно). Водночас, високий

рівень емоційної складової сензитивності має сьома частина досліджуваних міських практичних психологів (14,9%), у той час, коли серед практичних психологів, які проживають у сільській місцевості лише шістнадцята частина (6,5%). Щодо низького рівня емоційної складової сензитивності, необхідно зазначити, що показники серед практичних психологів – проживаючих в містах, і тих, що проживають у селах майже однакові (32,3% і 33,2% відповідно).

Констатувавши дещо вищі показники у рівнях емоційної складової сензитивності практичних психологів, що проживають в містах, порівняно з проживаючими у сільській місцевості припускаємо, що вони спричинені швидше не змістовними відмінностями, а умовністю самого розподілу фахівців на тих, що проживають у селі та в місті (частина міських практичних психологів народилися й вирости в селі; маємо випадки обслуговування сільських закладів освіти психологами – вихідцями з міст; проблеми «проміжного» типу місця проживання для практичних психологів районних центрів (стиль життя й особливості міжособистісних комунікацій у районних центрах не можна однозначно віднести ні до міського, ні до сільського).

Статистично значущих відмінностей у проявах емоційної складової сензитивності практичних психологів залежно від типу навчального закладу, в якому вони працюють, встановлено не було.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, у досліджуваних практичних психологів системи освіти виявлено недостатній рівень емоційної складової сензитивності як професійно важливої якості. У них переважає середній рівень емоційної складової сензитивності; третина респондентів характеризується низьким, і лише десята частина означеної категорії фахівців – високим рівнем її розвитку.

Констатовано наявність таких особливостей емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти: 1) недостатній рівень емоційної обізнаності практичних психологів (лише близько п'ятої частини мають високий рівень емоційної обізнаності); 2) шоста частина досліджуваних практичних психологів має низький рівень емпатії; 3) для п'ятої частини респондентів характерним є наявність проблем, пов'язаних із розпізнаванням емоцій інших людей.

Визначено гендерно-вікові особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Встановлено, що у практичних психологів-чоловіків старших за віком,

рівень емоційної складової сензитивності вищий. Натомість, розподіл жінок-психологів різного віку за рівнями емоційної складової сензитивності практично не змінюється

Виявлено дещо вищі показники у рівнях емоційної складової сензитивності практичних психологів, що проживають в містах, порівняно з проживаючими у сільській місцевості.

У перспективі уявляється доцільним вивчення особливостей і чинників інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, поведінкової) 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. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
5. 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.
6. Грейліх О. О. Професійно важливі якості практичного психолога як предмет наукового дослідження / О. О. Грейліх, Л. П. Сماشна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 287–288.
7. Данилова Т. Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т. Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 41–44.

8. 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.
9. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
10. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.
11. 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.
12. 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.
13. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.
14. Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студ. і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня «Рута», 2012. – 488 с.
15. 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.
16. Пахальян В. Э. Каким должен быть и каким может быть психолог, работающий в системе образования? / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 103–112.
17. 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. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С. 161–165.

18. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 166.
19. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості / Н. В. Пророк // Психологія. – 2002. – № 1(33). – С. 16–17.
20. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
21. Роджерс К.Ю. Клиентоцентрированная терапия / К.Ю.Роджерс. – М. : Ваклер, 1997. – 320 с.
22. 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. : Мілениум, 2005. – Ч. 15. – С. 109–112.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла /В.Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
24. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособ. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Ин-т Психотерапии, 2005. – С. 57.
25. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелева // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 17–19.
26. 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.
27. <http://psycabi.net/testy/21-emotsionalnyj-intellekt-eq#ixzz3T7J6r2KB>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova G. S. Vvedenie v prakticheskiju psihologiju / G. S. Abramova. – М. : Akademija, 1996. – 224 s.
2. Aminov N. A. O komponentah special'nyh sposobnostej budushhih shkol'nyh psihologov / N. A. Aminov, M. V. Molokanov // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – Т. 13, № 5. – S. 104–109.
3. Bondarenko O. F. Psihologichni osoblyvosti suchasnoi' molodita problemy profesijnoi' pidgotovky psihologiv-praktykiv / O. F. Bondarenko // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2003. – № 4. – S. 8–11.

4. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V.V.Bojko – M. : Infomacionno-izdatel'skij dom «Filin#», 1996. – 472 s.
5. Vachkov I. V. Vvedenie v professiju «psiholog»/ I. V. Vachkov, I. B. Grinshpun, N. S. Prjazhnikov. – Moskva-Voronezh : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, 2002. – 255 s.
6. Grejljilj O.O. Profesijno vazhlyvi jakosti praktychnogo psihologa jak predmet naukovogo doslidszhennja / O.O. Grejljilj, L.P. Smashna // Gumanitarnyj visnyk Perejaslav-Hmel'nyč'kogo pedagogičnogo universytetu imeni Grygorija Skovorody: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. – Perejaslav-Hmel'nyč'kyj, 2012. – Vyp. 25. – S. 287–288.
7. Danilova T. N. Oprosnik diagnostiki tipa napravlennosti lichnosti praktičeskogo psihologa / T. N. Danilova // Praktična psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S. 41–44.
8. Danylova T. M Formuvannja gumanistyčnoj sprjamovanosti osobystosti majbutn'ogo praktychnogo psihologa : avtoref. dys...kand. psihol. nauk : spec : 19.00.07. – Pedagogična ta vikova psihologija / T. M. Danylova; In-t psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukraї'ny. – K., 2004. – 19 s.
9. Dubrovina I. V. Shkol'naja psihologičeskaja sluzhba / I. V. Dubrovina. – M. : Pedagogika, 1991. – 232 s.
10. Emel'janov Ju. N. Aktivnoe social'no-psihologičeskoe obuchenie / Ju. N. Emel'janov. – L. : LGU, 1985. – 166 c.
11. Maksimenko S. D. Do problemi rozrobki osvıtn'o-kvalifikacijnoї charakteristiki suchasnogo psihologa / S. D. Maksimenko, T. B. Il'ina // Problemi pidgotovki i pidvišhennja kvalifikacij praktičnih psihologiv / za red. S. D. Maksimenka. – K.-Ternopil' : Nika-Centr, 2002. – S. 7–17.
12. Medvedjeva S. A. Rozvytok asertyvnosti majbutnih praktychnyh psihologiv u procesi i'h profesijnogo stanovlennja : dys. na zdobuttja kand. psihol. nauk : spec : 19.00.07. –Pedagogična ta vikova psihologija /Svitlana Anatolij'vna Medvedjeva; Universytet menezhmentu osvity NAPN Ukraї'ny. – K., 2010. – 246 s.
13. Molokanov M. V. Vlijanie lichnostnyh osobennostej na professional'nyj vybor v praktičeskoj psihologii / M. V. Molokanov // Psihologičeskij zhurnal. – 1998. – № 2. – S. 79–97.
14. Panok V. G. Psihologična sluzhba: navch.-metod. posib. dlja stud. i vykladachiv / V. G. Panok. – Kam'janec'-Podil's'kyj : TOV Drukarnja Ruta, 2012. – 488 s.
15. Pastuh L. V. Model' senzytyvnosti osobystosti praktychnyh psihologiv zakladiv osvity / L. V. Pastuh // Teoretyčni

- i prykladni problemy psyhologii' : zb. nauk. prac' Shid-noukrai'ns'kogo nacional'nogo universytetu im. V. Dalja. – 2014. – Vyp. 2(34). – S. 231–239.
16. Pahal'jan V. Je. Kakim dolzhen byt' i kakim mozhet byt' psiholog, rabotajushhij v sisteme obrazovaniya? / V. Je. Pahal'jan // Voprosy psyhologii. – 2002. – №6. – S. 103–112.
 17. Pov'jaket' N. I. Indyvidual'no-typologichni harakterystyky systemy samoreguljacji' jak umova reguljatyvnoi' kul'tury profesijnogo myslennja psyhologa-praktyka / N. I. Pov'jaket' // Aktual'ni problemy psyhologii': zb. nauk. prac' Instytutu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukraїny. – T. I : Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Milenyum, 2005. – Ch. 15. – S. 161–165.
 18. Praktikum po gendernoj psyhologii / Pod red. I.S. Klecinoj. – SPb.: Piter, 2003. – S. 166.
 19. Prorok N. V. Praktichnij psiholog: profesijno vazhlyvi jakosti / N. V. Prorok // Psyhologija. – 2002. – № 1(33). – S. 16–17.
 20. Rean A. A. Psyhologija i pedagogika / A. A. Rean, N. V. Bordovskaja, S. I. Rozum. – SPb. : Piter, 2002. – 432 s.
 21. Rodzhers K.Ju. Klientocentrirovannaja terapija / K.Ju Rodzhers. – M.:Vakler, 1997. – 320 s.
 22. Semychenko V. A. Teoretyko-metodologichni osnovy pidgotovky majbutnih psyhologiv / V. A. Semychenko // Aktual'ni problemy psyhologii': zb. nauk. prac' Instytutu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukraїny. – T. I : Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija ; za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Milenyum, 2005. – Ch. 15. – S. 109–112.
 23. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla /V. Frankl. – M. : Progress, 1990. – 368s.
 24. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp : Ucheb. p. / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – M. : In-t Psihoterapii, 2005. – S. 57.
 25. Chepeljeva N. V. Osobystisna pidgotovka psyhologa-praktyka / N. V. Chepeljeva // Personal. – 2000. – № 5. – S. 17–19.
 26. Jacenko T. S. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie : teorija, process, praktika : ucheb. posob. dlja stud., slushatelej i prepod. po special'nosti «Psihologija» / T. S. Jacenko. – Hmel'nickij : Izd-vo NAPVU, M. : Izd-vo SIP RIA, 2002. – 792 s.

L.V. Pastukh. The features of the emotional component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education. The importance of the emotional 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' emotional 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 emotional component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education are presented. The indicators of the sensitiveness' emotional component of counseling psychologists in the system of education are determined as follows: the levels of emotional awareness, empathy and recognizing of emotional states of other people. The levels of sensitiveness' emotional component are determined according to the generalization of indicators of three aforementioned empirical referents of the sensitiveness' emotional component.

It is concluded that more than half of the psychologists under study have prevailing average level of sensitiveness' emotional component. About third part of respondents have low level of the emotional component, while one tenth of the psychologists under study have high level of the emotional component of sensitiveness.

It is revealed that the third part of the psychologists under study have low level of the emotional competency, about half of the respondents have average level, and less than one fifth of the psychologists under study have high level. It is found that one sixth of diagnosed counseling psychologists have low level of empathy; and the fifth part of respondents have characteristic problems related to the recognition of emotions of other people.

It is found that gender and age features of the emotional cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education are defined. It is established that older male psychologists have higher level of sensitiveness' emotional component. Female psychologists are found to have higher level of sensitiveness' cognitive component than male psychologists have. However, the distribution of women-psychologists of all ages for levels of sensitiveness' emotional component is virtually unchanged.

There have been outlined the expediency of empirical studies of other components of counseling psychologists' sensitiveness in the education system (psychophysiological, behavioral) and the definition of the integrative index and social and demographic (age, sex, place of residence), and organizational and professional (school type, qualification category) factors of sensitiveness on this basis.

Key words: counseling psychologists, sensitiveness, components of sensitiveness, emotional component of sensitiveness, level of the development of sensitiveness' emotional component.

Received February 08, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

Характеристика й особливості ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера

Pidbutska N.V. Characteristic and features of an axiological component of a future engineer's personal professionalism / N.V. Pidbutska // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 498–508.

Н.В. Підбуцька. Характеристика й особливості ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера. У статті досліджено особливості ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера, до якого віднесено особистісно-професійну задоволеність і образ професії інженера. У дослідженні використано комплекс психодіагностичних методик: анкета з вивчення задоволеності обраною професією майбутніми інженерами, семантичний диференціал для оцінки професії В.П. Серкіна, опитувальник самоорганізації діяльності Є.Ю. Мандрикової, тест «Індекс життєвої задоволеності» Н.В. Паніної. Виявлено, що у майбутніх інженерів в цілому домінує задоволеність власним вибором професії, усвідомлюють її зміст і значення, але існує невпевненість в успішному працевлаштуванні. Розкрито динаміку задоволеності професією протягом навчання у вищому навчальному закладі. Так, у більшості студентів інженерно-технічних спеціальностей вона або підвищилася, або не змінилася, що пов'язується ними із викладанням цікавих дисциплін, підвищенням рівня професійної компетентності, проходженням практики на виробництві. Причинами зниження задоволеності є відсутність інтересу до професії, брак практичних занять і складності працевлаштування. Досліджуючи образ професії інженера, виявлено, що для випускника вона є важливою, зараз і в майбутньому затребуваною у суспільстві. За допомогою факторного аналізу виділено три фактори, що мають найбільше навантаження: «Ідеалізований позитивний образ професії інженера», «Образ важливої, але недостатньо перспективної професії», «Неадекватний образ професії інженера». За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу виявлені уявлення щодо професії респондентів із низьким рівнем особистісно-професійної задоволеності.

Ключові слова: професіоналізм особистості, задоволеність професією, майбутній інженер, образ професії, професійна самосвідомість, особистісно-професійний розвиток, успішна професіоналізація.

Н.В. Подбужкая. Характеристика и особенности ценностного компонента профессионализма личности будущего инженера. В статье исследованы особенности ценностного компонента профессионализма личности будущего инженера, к которому отнесены личностно-профессиональная удовлетворённость и образ профессии инженера. В исследовании использован комплекс психодиагностических методик: анкета по изучению удовлетворённости выбранной профессией будущими инженерами, семантический дифференциал для оценки профессии В.П. Серкина, опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, тест «Индекс жизненной удовлетворённости» Н.В. Паниной. Выявлено, что у будущих инженеров в целом доминирует удовлетворённость собственным выбором профессии, они осознают её смысл и значение, но существует неуверённость в успешном трудоустройстве. Раскрыто динамику удовлетворенности профессией в течение обучения в высшем учебном заведении. Так, у большинства студентов инженерно-технических специальностей она или повысилась, или не изменилась, что связывается ими с преподаванием интересных дисциплин, повышением уровня профессиональной компетентности, прохождением практики на производстве. Причинами снижения удовлетворённости является отсутствие интереса к профессии, недостаток практических занятий и сложности трудоустройства. Исследуя образ профессии инженера, выявлено, что для выпускника она является важной сейчас и в будущем востребованной в обществе. С помощью факторного анализа выделено три фактора, имеющие наибольшую нагрузку: «Идеализированный позитивный образ профессии инженера», «Образ важной, но недостаточно перспективной профессии», «Неадекватный образ профессии инженера». С помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлены представления о профессии респондентов с низким уровнем личностно-профессиональной удовлетворённости.

Ключевые слова: профессионализм личности, удовлетворённость профессией, будущий инженер, образ профессии, профессиональное самосознание, личностно-профессиональное развитие, успешная профессионализация.

Постановка проблеми. Якість життя та психологічне благополуччя людини залежить від багатьох факторів, серед яких здоров'я, сімейні відносини і, безумовно, задоволеність професійною діяльністю, яка займає більше половини життя. Саме відчуття цікавості до виконуваної діяльності зумовлює досягнення певних професійних вершин, що створює позитивний внутрішній психологічний стан особистості. Так само задоволеність обраною професією зумовлює інтерес до ефективного виконання

навчальних завдань і відповідно підвищує не лише рівень кваліфікації студента, а й складає підґрунтя для формування позитивного образу професії як необхідної та важливої для суспільства. Таким чином, студент-випускник готовий до певних труднощів, але при цьому розуміє, що робота за обраною професією, яка для нього цікава та приносить задоволення, спричинить внутрішньо позитивний настрій і психологічне благополуччя.

Аналіз останніх публікацій з проблем дослідження. У психології проблема професіоналізації та підготовки професіонала розкривається в рамках професійного становлення та самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Б.Ф. Ломов, В.О. Бодров, Н.Ю. Волянчук, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.С. Пряжников, Є.С. Романова, О.Д. Сафін та ін.), досліджуються акмеологічні чинники розвитку професіоналізму (О.О. Бодальов, Т.М. Буякас, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло та ін.), проблема психології професіоналізму та професіонала (Є.Ф. Волобуєва, С.О. Дружилов, О.П. Єрмолаєва, Г.В. Ложкін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков та ін.). Наукові надбання з вивчення задоволеності обраною професією можна побачити у працях Н.В. Гапанович-Кайдалова, О.Ф. Євсюкова, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьміної, А.О. Реана, Л.Б. Шнейдер, В.О. Ядова, які зосереджені на таких професіях, як педагог, психолог, і студентах технікумів та училищ. Проте, недостатньо вирішеною є проблема задоволеності професією майбутніми інженерами, що є вкрай важливою, оскільки зумовлює подальшу задоволеність професійною діяльністю.

Мета статті – дослідження ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Успішне професійне становлення майбутнього фахівця передбачає розвиток як професіоналізму діяльності, так і професіоналізму особистості. Так, важливим етапом професіоналізації, є етап професійної підготовки, протягом якого закладаються основи професіоналізму. До компонентів професіоналізму особистості майбутнього інженера ми відносимо: когнітивний, особистісний, мотиваційний, ціннісний, операціональний. Ціннісний компонент, в першу чергу, вміщує професійну ідентичність, яка, на думку Л.Б. Шнейдер, тісно пов'язана із задоволеністю обраною професією та її адекватним образом. Тож, розуміючи взаємозв'язок між особистісним і професійним розвитком, вважаємо саме особистісно-професійну задоволеність змістом ціннісного компонента професіоналізму особистості та розуміти її

як інтегративний показник суб'єктивної оцінки і ставлення до професії, що формує образ професії та визначає успішність професійного й особистісного розвитку.

Згідно мети роботи було проведено дослідження, у якому взяли участь 93 респонденти віком від 20 до 23 років ($M=21,6$ $SD=2,6$). Серед них дівчат – 38, юнаків – 55. Студенти VI курсу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Харківський національний університет радіоелектроніки з таких факультетів, як: інформатики та управління, комп'ютерно-інформаційні технології, машинобудівний, механіко-технологічний, автоматики та приладобудування, електронної техніки.

Для проведення дослідження були використані наступні методики: анкета з вивчення задоволеності обраною професією майбутніми інженерами, семантичний диференціал для оцінки професії В.П. Серкіна, опитувальник самоорганізації діяльності Є.Ю. Мандрикової, тест «Індекс життєвої задоволеності» Н.В. Паніної. Для статистичної обробки результатів використовувався якісний та кількісний аналіз (версія 20.0 програми SPSS: описова статистика, кореляційний, дисперсійний та факторний аналіз).

Авторська анкета з вивчення задоволеності обраною професією, яка містить 19 питань і виявляє рівень задоволеності професійним вибором, причини та умови вибору професії, чинники динаміки рівня задоволеності професією.

Таблиця 1

Характеристики професійного вибору студентів інженерно-технічних спеціальностей (у %)

Шкала	Так	Ні	Не впевнений
Задоволеність професією	62,2	8,9	28,9
Адекватне сприйняття образу «Моя професія» та «Я-професіонал»	66,7	26,7	6,1
Перспектива праці за фахом	60	4,4	35,6

Згідно результатів таблиці 1 можна побачити досить позитивну тенденцію щодо бачення майбутніми інженерами обраної професії та її цінності. Так більшість респондентів задоволені власним вибором (62,2%), майже така ж кількість студентів відповідно планує працювати в майбутньому за спеціальністю. Однак досить вагома частка респондентів не впевнена у тому, що буде працювати за фахом (35,6%) через недостатню задоволеність професією (37,8%) та адекватність

образу «Моя професія» та «Я-професіонал» (32,8%). При цьому підтримка батьками вибору професії досить велика (95,6%), але швидше за все у студентів випускних курсів вони не мають такого впливу, як був раніше, тому студенти, перш за все, орієнтуються на себе.

Ще одним питанням анкети було визначення динаміки задоволеності обраною професією (рис. 1).

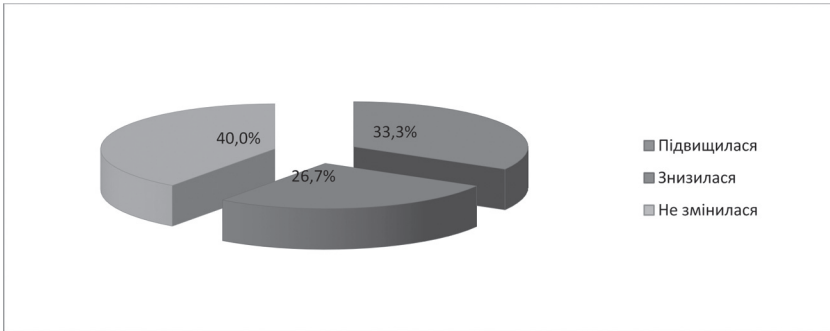


Рис. 1. Динаміка задоволеності обраною професією протягом етапу професійної підготовки майбутніх інженерів (у %)

Згідно отриманих даних у більшості студентів технічних спеціальностей протягом навчання у ВНЗ змінюється рівень задоволеності обраною професією, так у 33,3% – вона збільшилася, а для 26,7% – зменшилася, відповідно у 40% – не змінилася. З метою виявлення причин зниження мотивації до навчання респондентам було запропоновано відповісти на питання: «Через які обставини зменшилася задоволеність навчанням?» (рис. 2) та «Через які обставини підвищилася задоволеність навчанням?».

Найбільш вираженою причиною відсутності задоволення від професії – це відсутність інтересу до неї у 29,7%, що співпадає із третиною респондентів, як в першому питанні зазначили, що вони не задоволені обраною професією. На другому та третьому місцях відповідно такі причини, як бракування практичних занять і складність працевлаштування. Менш значимими є несприятливі умови навчання, конфлікти із суб'єктами навчально-виховного процесу тощо.

Щодо причин підвищення зацікавленості до навчання, то найголовнішими є такі: вивчення цікавих предметів (35,7%), підвищення професійної компетентності (28,6%), перспектива

майбутнього працевлаштування (17,9%) та проходження переддипломної виробничої практики (14,3%).

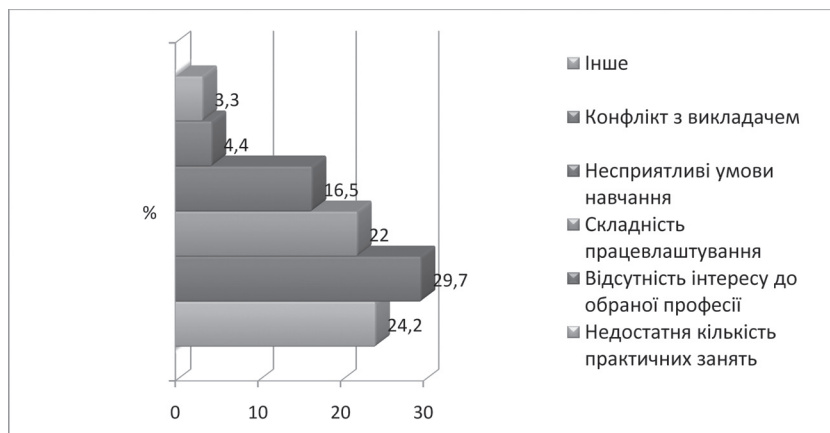


Рис. 2. Причини зниження задоволеності професією у студентів технічних спеціальностей (у %)

Серед відповідей на питання «Причини підвищення інтересу до навчання» найчастіше зустрічалися такі: збільшення терміну переддипломної практики, вивчення важливих і цікавих дисциплін, працевлаштування з боку ВНЗ, розвиток професійної компетентності та власних здібностей під час навчання.

Оскільки основним мотивом вибору професії більшістю випускників технічних спеціальностей були інтерес і уявлення її цікавою та важливою, доречним вважаємо дослідження цінності обраної професії через вивчення семантичного простору образу професії.

Користуючись психодіагностичним методом «Семантичний диференціал для оцінки професії» (В.П. Серкіна), дані було інтерпретовано двома шляхами: семантичною універсалією (О.Ю. Артем'єва) та факторним аналізом (метод головних компонент).

За допомогою семантичної універсалії підраховано: діапазон розмаху середніх (3,69 бали) та 2 діапазони відступу (лівий – 2,77-3,67, правий – 5,56-6,46). Відповідно до цих даних розкрито наступний список дескрипторів, тобто групову семантичну універсалією оцінки професії: кваліфікована, складна, широка, багатостороння, напружена, високо відповідальна, затребувана, допомагаюча, важка, престижна, цікава, схвалювана, розвива-

юча, перспективна, значима, індивідуальна, керівна, технічна. Таким чином, для більшості студентів інженерно-технічних спеціальностей випускного курсу обрана професія є дуже важливою, зараз і в майбутньому затребуваною у суспільстві, що зумовлює розвиток особистості і передбачає в першу чергу, індивідуальну роботу.

Таблиця 2

Семантична структура оцінки професії майбутніх інженерів

Змінні	Фактор 1 (питома вага 18,75%) «Ідеалізовано позитивний образ професії інженера»	Фактор 2 (питома вага 10,85%) «Образ важ- ливої, але недостатньо перспективної професії»	Фактор 3 (питома вага 7,96%) «Неадекват- ний образ професії інже- нера»
Вигідна	0,715	-0,413	
Особистісно значуща	0,696		
Задовольняюча	0,690		
Різноманітна	0,676	0,402	
Багатостороння	0,631	0,310	
Комфортна	0,614	-0,325	
Перспективна	0,591	-0,494	
Схвалювана	0,550		
Перетворююча	0,545		
Гарна	0,532		-0,316
Усвідомлена	0,528		-0,317
Творча	0,525	0,472	
Кваліфікована	0,498	0,305	
Цікава	0,490		
Допомагаюча	0,420		
Сприяюча розвитку	0,398		
Практична	0,385		
Емоційна	0,361		0,355
Технічна	0,319		
Престижна	0,407	-0,599	0,355
Сучасна	0,470	-0,590	
Високооплачувана	0,559	-0,587	
Високо відповідальна	0,328	0,528	

Затребувана	0,369	-0,527	
Значима	0,471	0,505	
Складна		0,425	
Широка	0,359	0,391	0,323
Важка		0,379	
Напружена		0,369	
Екологічна		-0,350	
Активна		0,341	
Спокійна			-0,685
Не шкідлива			-0,577
Небезпечна			0,554
Поширена			0,490
Інструментальна			0,467
Освоєна		0,337	-0,449
Керівна			0,396

Згідно результатів факторного аналізу виділені фактори із загальною дисперсією 37,56%. Перший фактор уніполярний «Ідеалізований позитивний образ професії інженера» (питома вага 18,75%), у склад цього фактора ввійшли виключно позитивні дескриптори, які описують професію як таку, що не має недоліків, яка повністю складається із таких конструктів, як перспективна, престижна, цікава, значима тощо. З одного боку, факт позитивного образу професії можна розцінювати як конструктивну складову формування професійної ідентичності, але з іншого, – надмірно ідеалізоване уявлення про власну професію може призвести до розчарування на етапі включення у реальну професійну діяльність.

Другий фактор «Образ важливої, але недостатньо перспективної професії» (питома вага 10,85%) є біполярним і досить суперечливим, оскільки, з одного боку, містить змінні, як творча, значима, кваліфікована та ін., з іншого – із негативним знаком перспективна, вигідна, сучасна, затребувана тощо, і скоріш за все відображає ту реальну ситуацію, коли «без п'яти хвилин інженер» відчуває внутрішньоособистісний конфлікт, тривогу щодо подальшого професійного шляху, усвідомлює, з якими труднощами стикнеться під час працевлаштування, враховуючи існуючі соціально-економічні труднощі, зменшення робочих місць особливо у такому секторі економіки, як машинобудування та взагалі промисловості.

Третій фактор «Неадекватний образ професії інженера» (питома вага 7,96%) є біполярним і розкриває такі уявлення студентів про професію, як спокійна, нешкідлива, освоєна, гарна з негативним знаком, а з позитивним: нецікава, важка, небезпечна, керівна. Такі дескриптори не досить адекватно відображають зміст професійної діяльності «інженера».

Також одним із важливих завдань було вивчення диференційованості сприйняття образу професії в залежності від таких особистісно-професійних особливостей, як задоволеність обраною професією та життєвої задоволеності. Так за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу виявлено, що **група респондентів із низьким індексом задоволеності** сприймає обрану професію, як таку, що:

- не задовольняє ($F=3,976$, $p=0,05$);
- не цікавить ($F=4,805$, $p=0,034$);
- не є значимою ($F=5,649$, $p=0,022$);
- є нервовою ($F=4,891$, $p=0,032$);
- особистісно не значима ($F=9,41$, $p=0,004$).

Таким чином, студенти, що не задоволені власною професією та взагалі життєвою ситуацією мають негативний образ професії інженера.

Цікавим є той факт, що інші показники для диференціації (самоорганізація, цілеспрямованість та ін.) не дали значимих відмінностей, тобто саме особистісно-професійна задоволеність є важливим показником формування позитивного образу професії.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. До ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера віднесено особистісно-професійну задоволеність, яку розуміємо, як інтегративний показник суб'єктивної оцінки і ставлення до професії, що формує образ професії і визначає успішність професійного та особистісного розвитку. Виявлено, що в майбутніх інженерів у цілому домінує задоволеність власним вибором професії, вони усвідомлюють її зміст і значення, але існує невпевненість в успішному працевлаштуванні. Розкрито динаміку задоволеності професією протягом навчання у вищому навчальному закладі. Так, у більшості студентів інженерно-технічних спеціальностей вона або підвищилася, або не змінилася, що пов'язується ними із викладанням цікавих дисциплін, підвищенням рівня професійної компетентності, проходженням практики на виробництві. Причинами зниження задоволеності є відсутність інтересу до професії, брак практичних

занять і складності працевлаштування. Досліджуючи образ професії інженера, виявлено, що для випускника вона є важливою, зараз і в майбутньому затребуваною у суспільстві. За допомогою факторного аналізу виділено три фактори, що мають найбільше навантаження: «Ідеалізований позитивний образ професії інженера», «Образ важливої, але недостатньо перспективної професії», «Неадекватний образ професії інженера».

Список використаних джерел

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004. – 600 с.
2. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией [Текст] / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 83–88.
3. Onufrieva L.A. Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists' personality [Текст] / L.A. Onufrieva // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 456–468.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Shneyder L. B. Professyonal'naya ydentychnost': teoryya, eksperyment, trenynh [Tekst] / L. B. Shneyder. – M. : Yzd-vo Moskovskoho psykholoho-sotsyal'noho yn-ta, 2004. – 600 s.
2. Rean A.A. Psykholohycheskyu analiz problemy udovletvorennosti yzbrannoy professyey [Tekst] / A. A. Rean // Voprosy psykholohyy. – 1988. – № 1. – S. 83–88.
3. Onufrieva L.A. Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists» personality [Tekst] / L.A. Onufrieva // Problemy suchasnoyi psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' Kam»yanets'-Podil's'koho natsional'noho univertsytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytut psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriyevoyi. – Vyp. 26. – Kam»yanets'-Podil's'kyu: Aksioma, 2014. – S. 456–468.

N.V. Pidbutska. Characteristic and features of an axiological component of a future engineer's personal professionalism. The article is devoted to the investigation of the features of an axiological component of

a future engineer's personal professionalism to which personal and professional satisfaction and an image of the engineering profession are referred. The complex of psychodiagnostic techniques is used in the research: the questionnaire on studying of satisfaction with the chosen profession by future engineers, semantic differential for an assessment of a profession by V.P. Sierkin, a questionnaire of on activity self-organization by E.Y. Mandrikova, the test «Index of life satisfaction» by N.V. Panina. It is revealed that in general the satisfaction with their own choice of profession dominates at future engineers, they realize its sense and value, but there is an uncertainty in successful employment. The dynamic of a profession satisfaction during the study in a higher educational institution is analyzed. So, the dynamic of the most students of technical specialties either raised or didn't change that is connected by them with teaching interesting disciplines, the increase of level of professional competence, having practical training on production. The decrease reasons of a profession satisfaction are disinterest to a profession, the lack of practical training and employment complication. The analysis of an image of the engineering profession shows that it is important for the graduate now and it is demanded by the society in the future. By means of the factorial analysis three factors having the greatest effect are emphasized: «An idealized positive image of the engineering profession», «Image of important, but insufficiently perspective profession», «An inadequate image of the engineering profession». By means of the one-factorial dispersive analysis the ideas of a profession of respondents with the low level of personal and professional satisfaction are revealed.

Key words: personal professionalism, profession satisfaction, future engineer, image of a profession, professional self-consciousness, personal and professional development, successful professionalization.

Received February 06, 2015

Revised February 20, 2015

Accepted March 24, 2015

Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення

Pilhuk T.S. The logic and psychological analysis of the problem on the development of a teacher's creative competence in the process of professional becoming / T.S. Pilhuk // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 509–518.

Т.С. Пільгук. Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення. У статті розкрито психологічний аналіз проблеми розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення. Визначено зміст питання розвитку компетентності педагога на найвищому творчому рівні. Представлено розуміння сутності професійного становлення вчителя.

Науково обґрунтовано поняття творчої компетентності вчителів у процесі професійного становлення. Під творчою компетентністю розглядається найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і безперервно. Досліджено психологічні умови розвитку творчої компетентності. Розглянуто напрацювання вчених в галузі дослідження психологічних механізмів творчості, проблем професійного становлення, майстерності та професіоналізму. Визначено провідне дослідження науковців, які працюють над проблемами розвитку творчості особистості в освітньому середовищі. У статті розкрито теоретичний аналіз розвитку творчої компетентності вчителя–початківця. Зазначено, що психологічні проблеми професійного становлення особистості майбутнього фахівця належать до найактуальніших. Проаналізовано проблему професійного становлення вчителя на філософському, психологічному та педагогічному аспектах. У результаті проведення анкетування студентів встановлено, що велика кількість респондентів вважає, що психологічний портрет ідеального педагога повинен включати професіоналізм, вміння забезпечити сприятливі психологічні умови для пізнавальної активності школярів, володіння творчою компетентністю, емпатією та рефлексією. Не менш важливими складовими є вимогливість до себе і оточуючих, відповідальність.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, творча компетентність, розвиток, психологічні умови, вчитель, майбутні учителі, професійне становлення, професіоналізм.

Т.С. Пильгук. Логико-психологический анализ проблемы развития творческой компетентности учителя в процессе профессионального становления. В статье раскрыт психологический анализ проблемы развития творческой компетентности учителя в процессе профессионального становления. Определено содержание вопроса развития компетентности педагога на высоком творческом уровне. Представлено понимание сущности профессионального становления учителя. Научно обосновано понятие творческой компетентности учителей в процессе профессионального становления. Под творческой компетентностью мы понимаем высокий уровень развития профессиональной компетентности, когда личность осуществляет профессиональную деятельность на творческой основе стабильно и непрерывно. Исследованы психологические условия развития творческой компетентности. Рассмотрены наработки учёных в области исследования психологических механизмов творчества, проблем профессионального становления, мастерства и профессионализма. Определено ведущее исследование учёных, работающих над проблемами развития творчества личности в образовательной среде. В статье раскрыт теоретический анализ развития творческой компетентности учителя-новичка. Отмечено, что психологические проблемы профессионального становления личности будущего специалиста относятся к наиболее актуальным. Проанализирована проблема профессионального становления учителя в философском, психологическом и педагогическом аспектах. В результате проведения анкетирования студентов нами установлено, что большое количество респондентов считает, что психологический портрет идеального педагога должен включать профессионализм, умение обеспечить благоприятные психологические условия для познавательной активности школьников, владеть творческой компетентностью, эмпатией и рефлексией. Не менее важными составляющими являются требовательность к себе и окружающим, ответственность.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, творческая компетентность, развитие, психологические условия, учитель, будущие учителя, профессиональное становление, профессионализм.

Постановка проблеми. Для якісної роботи освітніх закладів існує потреба в творчих, компетентних учителях, що здатні забезпечити розвиток творчості школярів, активізувати їх пізнавальну активність. Виникає необхідність розвитку в педагога творчої компетентності як важливої умови його успішної фахової діяльності. Саме тому розкриття психологічних умов розвитку творчої компетентності вчителя у професійному становленні є вкрай актуальною проблемою педагогічної, вікової та психології творчості.

Не зважаючи на значну кількість досліджень із розвитку творчості особистості, проблема творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення залишається недостатньо розробленою і потребує створення цілісної концепції, яка б визначала зміст діяльності з розвитку компетентності для досягнення її творчого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз поглядів вчених-філософів (О. Клепиков, П. Кравчук, І. Кучерявий, В. Овчинников, А. Шумилін) дозволяє стверджувати, що творчість виступає головною ознакою особистості і визначає сенс людського життя. Об'єктивні та суб'єктивні характеристики перетворювальної спроможності людини знаходять себе у здатності оновлювати світ, оточуюче середовище, а також дозволяють керувати процесами самотворення. Значну увагу до проблеми розвитку творчості особистості приділяли такі вчені-філософи як А. Бергсон, Г. Воллес, К. Ізард, А. Маслоу, А. Пуанкаре, Б. Спіноза [11].

Великі напрацювання в галузі дослідження психологічних механізмів творчості (Л. Виготський, Н. Гузій, В. Єлісєєв, І. Коган, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн та інші) свідчать про те, що творчість тісно пов'язана з потенційними можливостями особистості і є сферою їх актуалізації. Все це обумовлює актуальність дії цього феномена в педагогіці. Школі потрібен творчий учитель, здатний до педагогічної імпровізації, самостійного прийняття рішень, ініціативності та відповідальності. Тому процес вузівського навчання повинен бути спрямованим на перетворення студента з об'єкта в суб'єкт навчального процесу, на усвідомлення останнім власної сутності і на розуміння ним шляхів саморозвитку і самовдосконалення. Значний внесок у розробку цих питань зробили О. Волошенко, О. Виговська, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кічук, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші. Формування і розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя стало нагальною потребою сьогодення.

У процесі науково-пошукової роботи нами виявлено, що проблема професійного становлення педагогів знаходиться в центрі уваги багатьох відомих учених, зокрема: С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Абдуліної, С. Архангельської, Ю. Бабанського, Л. Борисової, Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, С. Овдій, С. Скубій, М. Стурова [4].

Проблема професійної майстерності та професіоналізму займає чільне місце в дослідженнях українських (О. Дубасенюк,

І. Зязюна та ін.) і зарубіжних (Л. Антиголова, А. Бусигіна, С. Дружилов, З. Єсарєва, Н. Кузьміна, Л. Мітіна) педагогів-науковців [3].

Варто звернути увагу на дослідження Н. Пилипенко, який вважає, що психологічні проблеми професійного становлення особистості майбутнього фахівця належать до найактуальніших. Перехід від одного етапу професійного становлення до іншого супроводжується професійними кризами. Внутрішні чинники неконструктивної професійної поведінки індивіда практично свідомо не регулюються, можна з упевненістю стверджувати, що кризи професійного становлення – це той поворотний період у житті особистості, який впливає на продуктивність професійної діяльності і великою мірою залежить від психічного забезпечення конструктивного розвитку та саморозвитку особистості [8, С. 72–79].

Професійна освіта майбутнього вчителя має виступати як цілісна психолого–педагогічна система, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потребу студента у творчій компетентності, підвищенні професійної компетентності й просто отриманні психологічної насолоди від пізнання всього нового, що відповідає запитам його особистості [5].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми розвитку творчої компетентності вчителів у професійному становленні.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вищої освіти повинна передбачати підготовку вчителя, здатного працювати повному, бути суб'єктом педагогічної дії в повному розумінні цього слова. Такий навчальний процес принципово відрізняється від того, що домінував донедавна у вищих навчальних закладах України. Він повинен формувати психолого–педагогічні настанови, спрямовані на творчий розвиток особистості.

Вважаємо за необхідне розкрити поняття творчої компетентності вчителя. За С. Яланською, творча компетентність – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли особистість здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно [11; 12].

Так, в психології знаходимо визначення О. Волобуєвою творчої компетентності: «творча компетентність викладача ВНЗ – це інтегрована професійно-особистісна характеристика особистості педагога, яка забезпечує ефективність його діяльності в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування в умовах ВНЗ. Творча компетентність є системотвірним компонентом у струк-

турі професійної компетентності викладача, визначальним чинником його професіоналізму. Достатній рівень сформованості творчої компетентності забезпечує ефективність педагогічної діяльності» [2].

Уже тривалий час тривають суперечки, що важливіше для професійної діяльності вчителя: психолого-педагогічна підготовка фахівця чи глибокі знання з предмета. Традиційно в нашій країні перевагу надавали знанням з предмета і тільки наприкінці 70-х років минулого століття почали ставити питання про необхідність поглиблення психолого-педагогічних знань майбутніх учителів. Практичну психологічну підготовку вчителя сьогодні визначають як одну з основних якостей педагогічного персоналу, як вирішальний чинник ефективності педагогічної праці [6].

Професійне виховання майбутнього вчителя є особливим видом виховання, що відбувається завдяки взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу і культурно-освітнього середовища, в результаті якого майбутній спеціаліст усвідомлює цілісний образ професії, оволодіває духовно-моральними цінностями. На професійне виховання вчителя впливають такі чинники: макрочинники (культурно-освітнє середовище регіону); мікрочинники (культурно-освітнє середовище ВНЗ, факультету групи); суб'єктивні фактори (природні можливості, програма індивідуального розвитку та саморозвитку професійних умінь, професійний статус) [4].

За Л. Хомич, професійне становлення молодого вчителя – це тривалий і напружений процес, який починається задовго до його першого входження до шкільного класу. Цьому присвячуються роки навчання в університеті, поглиблена самоосвіта в процесі оволодіння секретами професії, знайомство з кращими педагогічними практиками [3;10].

На наш погляд, у психолого-педагогічних дослідженнях сутність поняття «професійне становлення» найбільш широко і ґрунтовно розкрив В. Орлов. Він визначає це поняття як складне і багатомірне явище перетворення особистості, що являє собою процес виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія [7].

У педагогічній теорії поняття «становлення» та «професійне становлення» мають особливий характер, оскільки питання професійного зростання та педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є вирішальними у вищій школі. Багато дослі-

джень провідних науковців-педагогів присвячені цьому питанню (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Мітіна, В. Орлов, Л. Хомич та ін.).

Вважаємо за необхідне розглянути думку С. Вітвицької, яка стверджує, що одним із завдань викладача ВНЗ на всіх етапах становлення студента є допомога у віднайденні себе, свого покликання. Під час організації викладачем впливу на свій об'єкт потрібно враховувати те, що студент не народжується суб'єктом педагогічної діяльності, а стає ним під впливом виховання [1, С. 186–187].

Вважаємо, що спрямованість на педагогічну професію починає формуватися ще задовго до вступу до вищого навчального закладу. Очевидно на це впливає успішність навчання і взаємин школяра, наявність поряд учителя, з якого хотілося б брати приклад, позитивний досвід, індивідуально-психологічні особливості особистості. Варто зазначити слова з книги «Сто порад учителям» В. Сухомлинського: «У вас зародилася мрія стати вчителем... Перевірте, випробуйте себе... Якщо цей світ відкриється перед вами, якщо в кожній дитині ви відчуєте її індивідуальність, якщо у ваше серце постукають радощі й прикрощі кожної дитини й відізвуться вашими думками, турботами, тривогами – сміливо вибирайте своєю професією вчительську працю, ви знайдете в ній радість творчості» [9, С. 3].

Велике значення у професійному становленні вчителя відіграє навчання у ВНЗ. Саме викладачі можуть викликати бажання наслідувати дану професію, або навпаки – назавжди позбавити бажання бути вчителем.

Нами було проведено анкетування студентів I–V курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (130 осіб) щодо питання «Яким Ви бачите психологічний портрет ідеального педагога?», на основі чого отримали результати, представлені на рис. 1.

70,0% опитаних вважають, що ідеальний вчитель повинен володіти професіоналізмом, 60,0% – педагог повинен вміти забезпечити сприятливі психологічні умови для пізнавальної активності школярів, 50,0% – володіти творчістю та оптимізмом, 40,0% – активністю, 30,0% – вважають, що педагог повинен володіти емпатією, бути толерантним, любити дітей, 20,% – бути вимогливим до себе та інших, володіти рефлексією, 10,0% – відповідальним.

Висновки. Отже, проблема розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення є актуальною та ви-

магає подальшого її вивчення. Досить велике значення у професійному становленні вчителя відіграє навчання у ВНЗ. Творчість – необхідна умова становлення педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Тому виховання справжнього творчого вчителя має починатися ще у вузі. Зазначимо, що аналіз проблеми професійного становлення вчителя розглядається з філософської, психологічної та педагогічної точок зору та засвідчує її багатоаспектність, а тому не обмежується вищерозглянутими питаннями. Подальший науковий пошук продовжується у напрямку дослідження психологічних умов розвитку творчої компетентності вчителів–початківців.

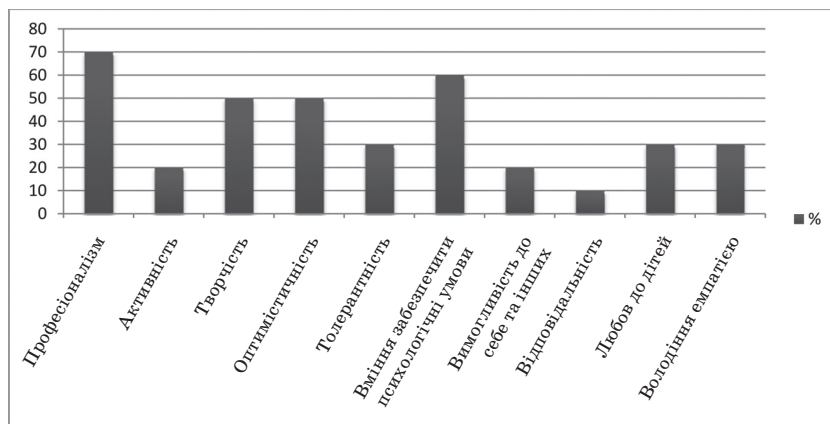


Рис.1. Результати анкетування студентів I–V курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Студент як об’єкт педагогічної діяльності / С.С. Вітвицька // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2000. – № 6. – С. 186–188.
2. Волобуєва О. Ф. Згуртованість навчальної групи та її вплив на рівень організації навчального спілкування викладача та майбутніх фахівців / О. Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць НА ДПСУ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – № 57, ч. II. – С. 108–112. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).
3. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя // Психологічні та педагогічні проблеми пе-

- дагогічної дії : зб.наук.праць у 2-х ч. – Ч. 2 / за наук. ред. Л.О. Хомич, О.М Ігнатович. – Харків : НТУ «ХП», 2012. – С. 207–218.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
 5. Коломієць А. Чинники професійного розвитку викладача вищої школи [Текст] / А. Коломієць // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. праць : НАПНУ, Від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – С. 389 – 396.
 6. Костюк Г. С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко; упоряд. В. В. Андрієвська та ін. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
 7. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін:теорія і технологія : Монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
 8. Пилипенко Н. М. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи / Н. М. Пилипенко // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 72–79.
 9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 3.
 10. Хомич Л.О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя [Текст] / Л. О. Хомич // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. праць / НАПНУ, Від-ня проф. освіти і освіти дорослих, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – С. 312–318.
 11. Яланська С.П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін : теорія і практика : Монографія / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2010. – 374 с.
 12. Яланська С.П. Психологія творчості: навчальний посібник / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vitvyc'ka S. S. Student jak ob'jekt pedagogichnoi' dij'al'nosti / S. S. Vitvyc'ka // Visnyk Zhytomyrs'kogo. derzh. un-tu im. I. Franka. – 2000. – № 6. – S. 186–188.
2. Volobujeva O. F. Zgurtovanist' navchal'noi' grupy ta ii' vplyv na riven' organizacii' navchal'nogo spilkuvannja vykladacha ta

- majbutnih fahivciv / O. F. Volobujeva // Zbirnyk naukovykh prac' NA DPSU; Nacional'na akademiya Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy imeni B. Hmel'nyc'kogo. – Hmel'nyc'kyj, 2011. – № 57, ch. II. – S. 108–112. – (Serija: Pedagogichni ta psihologichni nauky).
3. Doslidzhennja motyvacijnyh chynnykiv profesijnogo stanovlennja vchytelja // Psihologichni ta pedagogichni problemy pedagogichnoi' dii' : zb.nauk.prac' u 2-h ch. – Ch. 2 / za nauk. red. L.O. Homych, O.M Ignatovyh. – Harkiv : NTU «HPI», 2012. – S. 207–218.
 4. Zjazjun I.A. Filosofija pedagogichnoi' dii' : monografija / I.A. Zjazjun – Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bogdana Hmel'nyc'kogo, 2008. – 608 s.
 5. Kolomijec' A. Chynnyky profesijnogo rozvytku vykladacha vyshhoi' shkoly [Tekst] / A. Kolomijec' // Pedagogichna majsternist' akademika Ivana Zjazjuna : zb. nauk. prac' / NAPNU, Vid-nja prof. osvity i osvity doroslyh, In-t ped. osvity i osvity doroslyh. – K., 2013. – S. 389 – 396.
 6. Kostjuk G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / G. S. Kostjuk; pid red. L. M. Prokolijenko; uporjad. V. V. Andrijevs'ka ta in. – K. : Rad. shk., 1989. – 608 s.
 7. Orlov V. F. Profesijne stanovlennja majbutnih vchyteliv mystec'kyh dyscyplin:teorija i tehnologija : Monografija / za zag. red. I. A. Zjazjuna / V. F. Orlov. – K. : Naukova dumka, 2003. – 262 s.
 8. Pylypenko N. M. Psihologichni osoblyvosti samorealizacii' osobystosti v umovah profesijnoi' kryzy / N. M. Pylypenko // Social'na psihologija. – 2005. – № 3 (11). – C. 72–79.
 9. Suhomlyns'kyj V. O. Stoporaduchytelevi / V. O. Suhomlyns'kyj. – K. : Rad. shk., 1988. – S. 3.
 10. Homych L.O. Suchasni pidhody do pidvyshhennja efektyvnosti profesijnoi' pidgotovky vchytelja [Tekst] / L. O. Homych // Pedagogichna majsternist' akademika Ivana Zjazjuna : zb. nauk. prac' / NAPNU, Vid-nja prof. osvity i osvity doroslyh, In-t ped. osvity i osvity doroslyh. – K., 2013. – S. 312–318.
 11. Jalans'ka S.P. Psihologichni zasady rozvytku tvorchosti majbutnih uchyteliv biologichnyh dyscyplin : teorija i praktyka : Monografija / S. P. Jalans'ka. – Poltava : PNPu im. V.G. Korolenka, 2010. – 374 s.
 12. Jalans'ka S.P. Psihologija tvorchosti: navchal'nyj posibnyk / S. P. Jalans'ka. – Poltava : PNPu im. V.G. Korolenka, 2014. – 180 s.

T.S. Pilhuk. The logic and psychological analysis of the problem on the development of a teacher's creative competence in the process of professional becoming. The article discloses the psychological analysis of the problem on the development of a teacher's creative competence in the process of professional becoming. The content of the problem on the development of a teacher's competence at the highest creative level is defined. Understanding of essence of the professional becoming of a teacher is presented. The article scientifically grounds the concept of teachers' creative competence in the process of the professional becoming. We mean the creative competence as the greatest level of the professional competence development, when personality carries out professional activity on creative basis stably and continuously. The article investigates the psychological conditions of development of creative competence. The works of scientists are examined in the field of investigation of psychological mechanisms of creativity, issues of professional development, skills and professionalism. This article also defines the leading researches of scientists, who work on the problems of development of creative personality in an educational environment. The article revealed the theoretical analysis of the development of a teacher-beginner's creative competence. It is noted that psychological problems of professional growth of future specialist are the most relevant. The problem on the professional development of a teacher in the philosophical, psychological and pedagogical aspects is analyzed. We found that a large number of respondents believed that the psychological portrait of the ideal teacher should include professionalism, ability to provide favorable psychological conditions for cognitive activity of children, knowledge of creative competence, empathy and reflection in the surveys of students. Strictness to themselves and others, and responsibility are of the same importance.

Key words: creativity, creative capacities, creative competence, development, psychological conditions, teacher, future teachers, professional becoming, professionalism.

Received February 11, 2015

Revised February 23, 2015

Accepted March 22, 2015

FUNKTIONELLE ASPEKTE DER PSYCHISCHEN WIDERSPIEGELUNG IN DER SICHTWEISE DER TIEFENPSYCHOLOGISCHEN ERKENNTNIS

Polianychko O.M. Functional aspects of mental reflection from the perspective of deep-psychological cognition / O.M. Polianychko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 519–528.

Полянничко О. М. Функціональні аспекти психічного відображення в ракурсі глибинно-психологічного пізнання. За своїм змістом психіка є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності. Ми спираємося на твердження академіка Т.С. Яценко, згідно з яким об'єктивність детермінант суб'єктивності психіки знаходиться у сфері несвідомого. Психічне відображення є ідеальним і водночас суб'єктивним, властивим лише даному суб'єкту і залежить від внутрішньої призми сприйняття. Згідно психодинамічної теорії, без створення умов для спонтанної, мимовільної активності суб'єкта глибинне пізнання відображувальної функції психічного важко здійснити. У процесі глибинного пізнання архетипічні символи сприяють нівелюванню в образі протиріч та антагонізмів, що говорить про причетність архетипу до внутрішньої впорядкованості психіки.

Актуальний акт психічного знаходиться в «точці перетину» горизонталі (базисний захист) і вертикалі (ситуативний захист), що вимагає розкриття змісту в діалогічній взаємодії з суб'єктом, з метою демаркації свідомих і несвідомих аспектів. Найважливішою проблемою професіоналізму глибинно психолога є вміння ймовірнісного прогнозування індивідуальних особливостей внутріпсихічних взаємозв'язків, в чому надає допомогу архетип, в його злитті з механізмами символізації. Візуалізація змістів психіки створює лише передумови для її пізнання. Самопрезентант (малюнок, ліплення) набуває ролі посередника між зовнішнім спостережуваним відображенням психіки і внутрішнім її змістом. Він не здатний відкрито передавати латентні смисли цілісної психіки. Метафорично-символічний самопрезентант селекціонує латентні сліди витіснення в їх домінантно-емоційних протистояннях. Сказане загострює проблему пізнання глибинних аспектів психічного відображення об'єктивної внутрішньої і зовнішньої реальності та необхідність діалогічної взаємодії психолога з респондентом.

Ключові слова: психічне відображення, глибинно-психологічне пізнання, об'єктивна реальність, психологічний захист, діалогічна взаємодія.

О.Н. Полянничко. **Функциональные аспекты психического отражения в ракурсе глубинно-психологического познания.** По своему содержанию психика является субъективным отражением объективной реальности. Мы опираемся на утверждение академика Т. С. Яценко, согласно которому объективность детерминант субъективности психики находится в сфере бессознательного. Глубинное познание бессознательных аспектов психики предполагает вероятностное прогнозирование и контекстное познание, осуществляемое психологом в процессе взаимодействия с респондентом. По своему содержанию психика является субъективным отражением объективной реальности. Психическое отражение идеально (представлено образом) и одновременно субъективно, свойственно лишь данному субъекту и зависит от внутренней призмы восприятия. Без образного материала и создания условий для спонтанной, произвольной активности субъекта глубинное познание отражательной функции психического, согласно психодинамической теории, трудно осуществимо. В процессе глубинного познания архетипические символы способствуют нивелированию в образе противостояний и антагонизмов, что доказывает причастность архетипа к внутренней упорядоченности психики.

Актуальный акт психического всегда имеет выражение в «точке пересечения» горизонтали (базисной защиты) и вертикали (ситуативной защиты), что требует раскрытия содержания в диалогическом взаимодействии с субъектом, в целях демаркирования сознательных и бессознательных аспектов. Важнейшей проблемой профессионализма глубоко ориентированного психолога является умение вероятностного прогнозирования индивидуальных особенностей внутрипсихических взаимосвязей. Сказанное обостряет проблему познания глубинных аспектов психического отражения объективной внутренней и внешней реальности.

Ключевые слова: психическое отражение, глубинно-психологическое познание, объективная реальность, психологическая защита, диалогическое взаимодействие.

Problemstellung. Die Tiefenpsychologie ist auf das Verständnis des Psychischen in dessen Ganzheit (Bewusstes – Unbewusstes) orientiert, was die Perspektiven zur Realisierung der psychodynamischen und phänomenologischen Ansätze im diagnostischen Korrekturnverfahren öffnet, das auf der Analyse des psychischen Inhalts beruht. Die Aktivitätsantriebe der Persönlichkeit (durch bestimmte Aufgaben) im Zuge der Psychokorrektur setzen das Spontaneitätsniveau der Äußerung von verschiedenen Sichtweisen der Psyche in deren kontinuierlichen Ordentlichkeit auf der Tiefenebene nicht herab. Ein psychodynamischer Ansatz beruht auf der Initiierung

der Spontanaktivität des Subjekts, die die Selbstdarstellung der Psyche in den materialisierten Formen fördert. Als Motivationsbeweis des Probanden zur derartigen Erkenntnis dient seine Spontanaktivität. Das Gesagte verschärft das Erkenntnisproblem von tiefgreifenden Aspekten der psychischen Widerspiegelung der objektiven inneren und äußeren Realität. Die Aktualität des Problems erklärt sich mit der Abwesenheit in wissenschaftlich-theoretischen, methodologischen und praktischen Aspekten der Präsentation von Ergebnissen der tiefgreifenden Psychenerkenntnis bei deren Fähigkeit der Wirklichkeitswiderspiegelung. In diesem Zusammenhang verschärft sich das Problem der Mittelbarkeit der Erfahrung des Subjekts mit archetypischen Symbolen verschärft.

Analyse der letzten Untersuchungen und Publikationen. Es ist ganz wichtig zu bemerken, dass das Verständnis der Widerspiegelungsfunktion der Psyche in deren Ganzheit (Bewusstes – Unbewusstes) aus dem Untersuchungsstandpunkt von der Erschließung der funktionellen Besonderheiten des Psychischen in dessen Subjektivität abhängt. Wir sind eins mit C.G. Carus, dass «der *Schlüssel zur Erkenntnis vom Wesen des bewussten Seelenlebens in der Region des Unbewusstseins liegt*, auch mit C. Jung, dass die Wahrheit «innerhalb der Grenzen des Bewusstseins niemals geschlossen ist, sie auch die unendlichen Weiten des Unbewusstseins umfasst» [6].

Seinem Inhalt nach ist die Psyche eine subjektive Widerspiegelung der objektiven Realität. «Die Widerspiegelung ist eine Wechselwirkung, bei der die einen Erscheinungen mit eigenen Einwirkungen in anderen vorgestellt oder widergespiegelt sind». Eine psychische Widerspiegelung ideell (durch die Gestalt vorgestellt) und gleichzeitig subjektiv ist eigen nur diesem Subjekt und hängt vom inneren Wahrnehmungsprisma ab. Alle Genesestufen nach A.N. Leontjev werden mit sinnlicher Beziehung begleitet: vom emotionalen Gefühlston bis zur Bildung von «gegenständlichen Gefühlen». Durch das Wissensmoment im «Bewusstsein» wird eine Umweltbeziehung betont, die in der Psyche widerspiegelt wird. Die Subjektivität des Psychischen kann durch die Abweichung von der Realität auf psychoanalytischem Wege ermittelt werden.

Gemäß der Hypothese vom Akademiker der Nationalakademie der pädagogischen Wissenschaften der Ukraine T.S. Yatsenko ist ein Subjektivismus der psychischen Widerspiegelung mit «objektiver (ideeller) Realität der Gesetze vom Funktionieren des Unbewussten» bedingt [1]. Die Individualisation des Subjektivismus prägt sich beim Archetypus aus, der die allgemeinen Gesetze vom Funktionieren des Psychischen befolgt.

Als Untersuchungsziel ist eine Erkenntnis der latenten Psychenebenen, eine Kommunikationsstörung zwischen den Unterstrukturen des Psychischen.

Als Untersuchungsaufgabe ist eine Erschließung der Teilnahme von Mechanismen des psychologischen Schutzes an dem Prozess, der die Verzerrungen in der psychischen Widerspiegelung objektiver Realität zulässt.

Darlegung des Grundmaterials. Das Problem der Objektivität bleibt in der wissenschaftlichen Erkenntnis aktuell insbesondere bei psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Ansätzen in Zusammenhang mit der Besonderheit des Untersuchungsgegenstandes: ganzheitliche Psyche in deren bewussten und unbewussten Äußerungen. Die modernen im Format des psychodynamischen Paradigmas (T.S. Yatsenko) durchgeführten Untersuchungen öffneten die Perspektiven zur Erkenntnis des Psychischen in dessen Ganzheit unter Anwendung von visualisierbar-metaphorischen Mitteln wie Bilder, Steine, Teigmodellieren zur Selbstdarstellung der Spielzeuge und sonstiger gegenständlichen Modelle.

Es wird durch psychodynamische Theorie vorausgesetzt, dass die Visualisierung des Materials die Mechanismen der Synthesierung, Auslese, Selektion nach dessen Bedeutung, Abstraktion von der Handlungskonkretheit aktualisiert, was in die Erkenntnis dessen Bedeutungsbelastung bringt. Die Dominanz der energetischen Herde, die in den materialisierten Mitteln vorliegt, öffnet sowohl die Perspektiven der wissenschaftlichen Untersuchungen als auch ist als Beweisbasis für den Analysanden zur Aufnahme von diagnostischen Ergebnissen und deren Korrekturanwendung. Dies erlaubt sich dem Subjekt von eigenem Material zu überzeugen, das mit seiner spontanen und unwillkürlichen Aktivität in den Prioritäten der inneren Triebkraft produziert wird und mit dem Verhaltensmuster bestimmt sind, was in konkreter (alltäglicher) Situation aktuell sein kann, was sich als Zweckmäßigkeit oder professionelles Interesse maskiert.

In der Phase der Katalysierung des Tiefenerkenntnisprozesses bringen archetypische Symbole zur Integration der Widersprüche, zur Angleichung in Gestalt der Widersprüche und Gegensätze. Die Anziehungskraft der archetypischen Gestalt fürs Bewusstsein äußert sich in deren dynamischen Aspekt. Aus diesem Grund ist eine Tiefenerkenntnis ohne Gestaltmaterial und Erzeugung der Bedingungen für spontane und unwillkürliche Aktivität des Subjekts gemäß der psychodynamischen Theorie schwer realisierbar.

Auf diese Weise wirkt der Archetypus sowohl auf die Prozesse des bewussten als auch unbewussten Psychenbereichs während

dessen unwillkürlichen Präsentation ein. Der Archetypus ist nicht nur ein Produkt der individuellen Erfahrung, sondern ist er latent, unbewusst und universell. In den Archetypen sieht C. Jung die Anschauungs-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisformen, die als determinierende Bedingung aller psychischen Prozesse unvermeidlich und apriorisch sind.

Als führende Komponente in energetischer Initiierung jedes Verhaltensakts ist eine Motivation, die eine bestimmte Affektbetonung hat. Eine dominierende Motivation kündigt sich indirekt und maskiert bei der spontanen Aktivität des Subjekts an. Die «Nichtaufteilung» des Bewussten und Unbewussten im Prozess der Visualisierung wird in den bildlich-symbolischen Formen durch den Archetypus bleiben. Der Letzte verfügt über vorpräinatale Information und Fähigkeit zur Integration mit den Symbolisierungsmechanismen wie Andeutung, Eindickung, Verschiebung, Lokalisierung und sonstige, auch über das System des psychologischen Schutzes in dessen basalen und peripherischen Formen.

Die psychische Widerspiegelung der objektiven Realität, die die Verzerrungen zulässt, zeigt eine Teilnahme an diesem Prozess der Mechanismen des psychologischen Schutzes. Laut S. Freud besteht das Ziel des psychologischen Schutzes im Abbau des intrapsychischen Konflikts (wie Spannung, Unruhe), der mit dem Widerspruch zwischen den instinktiven Impulsen des Unbewussten (Es) und verinnerlichten Umwelтанforderungen (Über-Ich) als Ergebnis der prosozialen Individuumserziehung bedingt ist. S. Freud bindet den Schutz mit den Grundfunktionen der Psyche: Anpassung, Ausgleichung und Regulation, d.h. ist der Schutz tatsächlich ein Bestandteil des Prozesses von der psychischen Widerspiegelung inklusive Ergebniserwartung.

Im Aspekt des angezeigten Problems gewinnt besondere Bedeutung eine psychodynamische Theorie und ein entsprechendes Verfahren der aktiven sozial-psychologischen Erkenntnis, deren Ergebnisse das «Modell der inneren Psychodynamik» synthetisieren [2; 4; 5].

Laut T.S. Yatsenko hat psychologischer Schutz einen «Dispositionscharakter und ist eine ganzheitliche Bildung, die sowohl die Funktion des Bewusstseins als auch unbewusste Aspekte umfasst». Nach der Einführung des Begriffs «Disposition» wurde möglich eine Erklärung: Determinante des psychologischen Schutzes, was tief und systemumfassend erlaubt, die Struktur und innere Disposition des Subjekts an «Schutzverhalten» zu untersuchen. «Die Disposition des psychologischen Schutzes hängt von vorangegangener

Erfahrung des Subjekts ab und hat eine komplizierte hierarchisierte Struktur, indem sie auf den emotiven verhaltensmäßigen und kognitiven Ebenen funktioniert« [3, S. 155].

In der Psychologie wird eine kognitive Ebene des Psychischen den Funktionen des bewussten Bereichs zugeordnet. In der psychodynamischen Theorie (T.S. Yatsenko) wurde eine Hypothese aufgestellt, die eine Teilnahme der kognitiven Sichtweise an unbewusstem Bereich in dem spezifisch-assymetrischen Sinne voraussetzt, was auf die diametral entgegengesetzte Gerichtetheit der Energie entsprechend der Logik des Unbewussten («anderer Logik») im Vergleich mit der Bewusstseinslogik hinweist. In der prosozialen Sichtweise ist eine kognitive Ebene mit Ich-Idealen und Normativwerten vorgegeben. Der aktuelle Akt des Psychischen zeigt sich im «Schnittpunkt» des Waagerechten (grundlegender Schutz) und Senkrechten (situativer Schutz), was eine Erschließung des Inhalts in der dialogischen Wechselwirkung mit dem Subjekt zum Zweck der Demarkierung von bewussten und unbewussten Aspekten verlangt. Semantische (sinnmäßige) Sichtweise von basalen Formen des psychologischen Schutzes wird durch edipale Abhängigkeit des Subjekts vorgegeben, dessen Impulse in der impliziten Strukturierung der Psyche dominant sind. Das «Unerfahrene» nach eigener latenter Logik wirkt auf die Gerichtetheit der Dynamik des unwillkürlichen Verhaltens des Subjekts ein, indem es führende Tendenzen im Verhalten des Subjekts dadurch heranbildet. Hierbei streben energetische Prioritäten des «Unerfahrenen» nach der Realisierung über eine Basalform der Schütze unter Bedingungen der Integration mit dem situativen Schutz, der hauptsächlich in dem prosozialen Sinne mit der Bewahrung der Adaptionsorientierung des Subjekts funktioniert.

Der grundlegende Schutz hat eine individuelle Erfahrung über das «Unerfahrene», d.h. verbirgt sich und verwandelt sich in die Bedeutungslosigkeit der Handlungs- und Individualisierungskonkretheit, die jedem «Schutzpas» zueignen ist. Auf die Vorbühne tritt eine Integration der emotiven Spuren als Resterscheinungen (Mühsal) des Menschen während seines ganzen Lebens. In diesen Prozessen spielt eine wichtige Rolle die «Dominante» (A.A. Uchtomskiy), als Kraft, die fähig ist, ganze psychische Tätigkeit des Menschen zu verwalten.

Wir stützen uns auf die Behauptung vom Akademiker T.S. Yatsenko, demgemäß sich die Objektivität der Determinanten der Psychensubjektivität im Bereich des Unbewussten findet. Die Tendenzen der Psyche sind frei von der Bewusstseinsbeteiligung, und

besitzen energetische Prioritäten, die durch das «Unerfahrene» vorgegeben sind; sie sind abhängig von den «nach inneren Gesetzen gebildeten latenten Prozessen, die immanent dem Psychischen mit dem Stütz auf die Dominierung der Restspannungen von emotiven Verdrängungsherden zueignen sind» [4]. Auf diese Weise setzt die Einwirkung des Archetypus auf den Prozess der psychischen Widerspiegelung eine Tiefenanalyse des Verhaltensmaterials in seiner Gesamtheit voraus, die erlaubt, eine Logik auf der Ebene des Bewusstseins und Unbewussten zu bestimmen.

Methodologische Grundsätze der Psychokorrektionspraxis unter Verwendung der visualisierten Präsentanten sind eine wichtige Voraussetzung der Tiefenerkenntnis. Die Visualisierung der Psycheninhalte erzeugt nur die Voraussetzungen zur Psychenerkenntnis. Die Präsentanten sind unfähig, latente Sinne der ganzheitlichen Psyche offen zu vermitteln, deshalb soll der Psychologe das Instrumentarium zur Einfühlung in die Grundursache des Tiefenwesens von den vom Subjekt erlebten Problemen meistern. Allein der Präsentant bringt auf die Bildfläche implizit eine vorgegebene Möglichkeit der Individualität des Psychischen. Die Erschließung der inhaltlichen Belastung durch den Präsentanten hängt von der Kompetenz des Psychologen ab, die Problemstellung zu können, die sich in innere Ordnung der Psyche vom Subjekt einordnet [7; 8]. Die Universalität der Gesetze von der ideellen und materiellen Realität bestimmt eine neue Sicht auf die Bedeutsamkeit des archetypischen Wesens von der psychischen Widerspiegelung.

Zusammenfassung. Eine psychodynamische Theorie wurde auf der Annahme gebaut, dass der Bereich des Bewussten und Unbewussten sowohl die Autonomie als auch die Wechselbeziehungen hat. Ein wichtigstes Problem der Kompetenz des tief orientierten Psychologen ist das Können der probabilistischen Voraussage von individuellen Besonderheiten der intrapsychischen Wechselbeziehungen, worin der Archetypus eine Hilfe leistet, in seiner Verschmelzung mit den Symbolisationsmechanismen. Die Perspektiven der weiterführenden Untersuchungen verlangen eine Suche nach den Bindegliedern zwischen den Unterstrukturen der Psyche.

Список використаних джерел

1. Яценко Т.С. Проблема глубинного познания психики субъекта в визуализированной самопрезентации / Т.С. Яценко // Ежемесячный научно-практический журнал Общероссийской профессиональной Психотерапевтической Лиги «Психотерапия». – 2012. – № 10 (118) – С.22–30.

2. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
3. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая авторская школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко / [сост. В.П. Андрущенко, А.В. Глузман] – К. : Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2012. – 226 с.
4. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во «Инновации», 2015. – 396 с.
5. Yatsenko T.S. Philosophical and Psychological problemes of the methodology of knowing the psyche / T.S. Yatsenko // European Science and Technology [Text]: materials of the international research and practice conference, Vol. II, Wiesbaden, January 31 st., 2012/ publishing office «Bildungszentrum Roodnik e. V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – PP. 663–674.
6. Polianyhko O. Understanding mental reflection based on psychodynamic approaches / O. Polianyhko // American Journal of Pedagogy and Education Science Book Publishing House, LLC 17200 153rd Ave SE, Yelm, WA 98597, USA p. 36–39.
7. Polianyhko O. Language of consciousness and unconscious within mental structure / O. Polianyhko // Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society, Volume 6, Part 1. – PP. 228–234/ ISSN 1313-2547, Published by Info Invest, Bulgaria, 2012. at: <http://www.scientific-publications.net>.
8. Polianichko E. Psychodynamic approaches to understanding mental reflection / E. Polianichko // The Strategies of Modern Science Development: Proceedings of the III International scientific-practical cference (Yelm, WA, USA, 12-13 September 2013). – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – PP. 163–168.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Yatsenko T.S. Problema glubinnogo poznania psihiki cubekta v vizualizirovannoy samoprezentathii / T.S. Yatsenko // Ejemesyachnuy nauchno-prakticheskiy jurnal Obcherossiskoy Psihoterapevticheskoy Ligi «Psihoterapia». – 2012. – № 10 (118) – С.22–30.
2. Yatsenko T.S. Osnovu glubinnoy psihokorektsii: fenomenologia, teoria I praktika / T.S. Yatsenko. – К. : Vucha ch., 2006. – 382 с.

3. Teoria i praktika glubynnoy psihokorreksii: Hestaia avtorskaia hkola akademika NAPN Ukrainu / T.S. Yatsenko [sost. Andrushenko V.P., Gluzman A.V.] – K. : Izd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2012. – 226 c.
4. Yatsenko T.S. Metodologia glubinno-korreksionnoy podgotovki psihologa / T.S. Yatsenko, A.V. Gluzman. – Dntpropetrovsk : Izd-vo «Innovatsii», 2015. – 396 c.
5. Yatsenko T.S. Philosophical and Psychological problemes of the methodology of knowing the psyche / T.S. Yatsenko // European Science and Technology [Text]: materials of the international research and practice conference, Vol. II, Wiesbaden, January 31 st., 2012/ publishing office «Bildungszentrum Roodnik e. V.». – c. Wiesbaden, Germany, 2012. – PP. 663–674.
6. Polianichko E. Understanding mental reflection based on psychodynamic approaches / O. Polianyhko // American Journal of Pedagogy and Education Science Book Publishing House, LLC 17200 153rd Ave SE, Yelm, WA 98597, USA p. 36–39.
7. Polianyhko O. Language of consciousness and unconscious within mental structure / O. Polianyhko // Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society, Volume 6, Part 1. – PP. 228–234/ ISSN 1313-2547, Published by Info Invest, Bulgaria, 2012. at: <http://www.scientific-publications.net>.
8. Polianichko E. Psychodynamic approaches to understanding mental reflection / E. Polianichko // The Strategies of Modern Science Development: Proceedings of the III International scientific-practical cjnference (Yelm, WA, USA, 12-13 September 2013). – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2013. – PP. 163–168.

O.M. Polianychko. Functional aspects of mental reflection from the perspective of deep-psychological cognition. Basic meaning of psychic is subjective reflection of objective reality. We rely on statement of T.S. Yatsenko, according to which objectivity of determinants' subjectiveness of psyche belongs to *sphere* of the unconscious. Deep cognition of the unconscious aspects of psychic assumes probabilistic prediction and contextual cognition which is realized by psychologist in the process of interaction with respondent. Psychic by its content is subjective reflection of objective reality. Psychic reflection is ideal (represented as an image) and simultaneously subjective, inherent only to this given subject and depends on internal prism of perception. It is difficult achieve deep cognition of psychic reflective function without figurative material and creation of conditions for spontaneous, involuntary activity of the subject, according to psycho-

dynamic theory. In the process of deep cognition archetypal symbols promote leveling in the image of oppositions and antagonisms, which proves involvement of archetype to internal order of psychic. Actual psychic act always has expression in the horizontal «cross point» (basic defense) and vertical (situational defense), which requires exposure of the content in dialogic interaction with subject for purposes of demarking conscious and unconscious aspects. The most important professional problem of the psychologist is the ability of probabilistic forecasting of individual peculiarities of intrapsychic interconnections. Everything mentioned aggravate the problem of cognition of psychic reflection deep aspects of objective internal and external reality.

Key words: psychic reflection, deep-psychological cognition, objective reality, psychological defense, dialogical interaction.

Received February 06, 2015

Revised February 15, 2015

Accepted March 20, 2015

УДК 316.61/.62/.65/.66/.47:159.923.2

I.С. Попович

personal925@list.ru

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ»

Popovych I.S. Semantic analysis of scientific category «social expectations» / 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. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 528–538.

I.С. Попович. Семантичний аналіз наукової категорії «соціальні очікування». У статті реалізовано спробу семантичного аналізу наукової категорії «соціальні очікування». Зазначено, що термін «концепт» пов'язаний з антропоцентричною парадигмою мовознавства та когнітивно-прагматичною методологією і використовується поряд з такими ключовими поняттями, як «дискурс», «картина світу» для репрезентації світоглядних, інтелектуальних та емоційних інтенцій як намірів і прагнень особистості, що відображені у її творіннях – текстах. Розглянуто семантичний концепт як смислову одиницю семантичного аналізу наукових категорій, понять, визначень, дефініцій. Здійснено аналіз семантичних концептів наукової категорії «соціальні очікування» у слов-

никах наукової термінології, довідниково-енциклопедичній літературі, науковій теорії та практиці.

Висловлено припущення, що виокремлення семантичних концептів, допоможе краще дослідити соціальні очікування особистості, внесе ясність у соціально-психологічний зміст досліджуваного явища, сприятиме виокремленню значущої наукової інформації, узагальнить наукову спадщину вихідної наукової категорії.

Науочно показано семантичні концепти наукової категорії «соціальні очікування». Окреслено смисловий простір досліджуваної проблеми. Виокремлено розмаїття наукових понятійних одиниць, серед яких найпоширеніші такі: суб'єктивні орієнтації, суб'єктивні уявлення, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки, система очікувань, вимоги, санкції, психічний стан, форма надії, спосіб поведінки, проградієнтна серія почуттів, сторона взаємодії. Показано, що іноді у визначенні зустрічаються характеристики, функції, ознаки соціальних очікувань.

Ключові слова: соціальні очікування, семантичний аналіз, концепт, категорія, поняття, значення, дефініція, смисловий простір.

И.С. Попович. Семантический анализ научной категории «социальные ожидания». В статье реализована попытка семантического анализа научной категории «социальные ожидания». Отмечено, что термин «концепт» связан с антропоцентрической парадигмой языкознания и когнитивно-прагматической методологией и используется наряду с такими ключевыми понятиями как «дискурс», «картина мира» для репрезентации мировоззренческих, интеллектуальных и эмоциональных интенций, которые являются намерениями и стремлениями личности, отображенными в её творениях – текстах. Рассмотрены семантические концепты как смысловые единицы семантического анализа научных категорий, понятий, определений, дефиниций. Осуществлен анализ семантических концептов научной категории «социальные ожидания» в словарях научной терминологии, справочно-энциклопедической литературе, научной теории и практике.

Изложено предположение, что выделение семантических концептов поможет лучше исследовать социальные ожидания личности, внесёт ясность в социально-психологическое содержание исследуемого явления, будет способствовать поиску значимой научной информации, обобщит научное наследие исходной научной категории.

Показаны наглядно семантические концепты научной категории «социальные ожидания». Очерчено смысловое пространство исследуемой проблемы. Выделено разнообразие научных понятийных единиц, среди которых самые распространённые следующие: субъективные представления, ценностные ориентации, мотивы поведения, требования, санкции, психическое состояние, форма надежды, способ поведения, проградієнтная серія чувств, сторона взаимодействия. Показано, что иногда в определении встречаются характеристики, функции, признаки социальных ожиданий.

Ключевые слова: социальные ожидания, семантический анализ, концепт, категория, понятие, значение, дефиниция, смысловое пространство.

Постановка проблеми. Наукова категорія «соціальні очікування» отримала досить широке застосування в науковій теорії та практиці. Висвітлюючи результати дослідження, нею оперують філософи, соціологи, педагоги та психологи. Соціальні очікування мають місце в планах і звітах банкірів, фінансистів, менеджерів різних галузей, керівників топ-рівня. Їх застосовують у своїх промовах громадські діячі, політичні лідери, керівники країни, ті, хто впливає на геополітичне становище держави у світі. Попри всю значущість і актуальність для суспільства та сучасної науки, досліджувана проблема потребує скрупульозного аналізу та розробки науково-категорійного апарату. Семантичний аналіз наукової категорії «соціальні очікування» допоможе збагнути понятійну сутність проблеми, окреслити семантичний простір досліджуваного феномена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базуючись на фундаментальних положеннях розуміння особистості як суб'єкта самоактивності, соціальні очікування як прояв самосвідомості особистості, складову ціннісно-смыслову сфери особистості, базовий психологічний механізм саморегуляції поведінки особистості розглядають такі психологи: R.Berns, W.James, B.McKendles, G.Mead, T.Shubytany, Г.Андреєва, М.Бобнєва, М.Боришевський, Н.Гуткіна, І.Кон, А.Ручка, Т.Титаренко, С.Тищенко, І.Чеснокова, К.Шорохова та інші.

Цікавими є наукові розвідки соціальних очікувань у процесі спілкування, розгляд як складової комунікативно-рольової взаємодії; у теоріях атрибуції, міжособистісної перцепції, інтеракції, в теоріях рольової поведінки особистості, теорії конвенційної міжособистісної взаємодії, теоріях соціалізації (Ch.Cooley, R.Darendorf, F.Heider, J.Hetfield, R.Hysman, H.Kelley, G.Mead, T.Parsons, T.Shubytany, О.Блинова, М.Бобнєва, О.Бодальов, П.Горностаї, Г.Долинський, Я.Коломінський, Е.Лінчевський та інші).

Упродовж останніх десятиліть можна помітити, що психологія перестає бути спрямованою тільки в «минуле», а робить важливі кроки для творення та дослідження майбутнього. Неабиякою актуальністю користуються наукові здобутки психології конструювання та моделювання майбутнього, яка представлена такими науковцями: Н.Галой, О.Михальський, К.Разгоняєва, М.Семенова, Т.Титаренко та інші.

Мета роботи полягає у реалізації семантичного аналізу наукової категорії «соціальні очікування».

Виклад основного матеріалу дослідження. У попередніх наукових пошуках нами реалізовано початковий етап науково-категорійного аналізу поняття «соціальні очікування». Виявлено родо-видові зв'язки ключової категорії, побудовано графічну візуалізацію родо-видових зв'язків поняття «соціальні очікування» та встановлено їх у всьому переліку понять очікувань, виокремлено ознаки очікувань, і вже за цими ознаками систематизовано очікування особистості.

Наступним етапом науково-категорійного аналізу є реалізація семантичного аналізу наукової категорії «соціальні очікування». Здійснюючи семантичний аналіз, нам видається логічним виокремлення семантичних концептів досліджуваного феномену у словниках наукової термінології, довідниково-енциклопедичній літературі, науковій теорії та практиці. Концепт (з лат. «conceptus» – «поняття») – зміст поняття, смислове значення. Також знаходимо пояснення – формулювання, загальне поняття, думка [4, с. 321]. Зазначимо, що термін «концепт» пов'язаний, перш за все, з антропоцентричною парадигмою мовознавства та когнітивно-прагматичною методологією, й використовується поряд з такими ключовими поняттями, як «дискурс», «картина світу» для репрезентації світоглядних, інтелектуальних і емоційних інтенцій (намірів, прагнень) особистості, відображених у її творіннях – текстах. Семантичні концепти – смислові одиниці семантичного аналізу наукових категорій, понять, визначень, дефініцій. Припускаємо, що виокремлення семантичних концептів допоможе краще дослідити наукову категорію «соціальні очікування», внесе ясність у соціально-психологічний зміст досліджуваного явища, сприятиме виокремленню значущої наукової інформації, узагальнить наукову спадщину вихідної наукової категорії.

Проаналізувавши визначення поняття «соціальні очікування» у філософському енциклопедичному словнику [16], виокремлюємо такі семантичні концепти – «суб'єктивні орієнтації, які поділяють члени соціальної групи стосовно передбачуваного перебігу подій», «забезпечують пізнавальну, емоційну та поведінкову готовність індивідів до передбачуваного перебігу подій», «відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного члена очікується певний склад думок, почуттів і вчинків, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності» [16, с. 455]. Для кращого сприйняття наглядно покажемо семантичні концепти наукової категорії «соціальні очікування»

(рис. 1). У словнику-довіднику термінів з конфліктології [12] семантичними концептами є: «система очікувань, вимог відносно норм виконання індивідом соціальних ролей», «різновид соціальних санкцій, які упорядковують систему відношень і взаємодій у групі», «носять неформалізований характер, який не завжди усвідомлюється» [12, с. 261]. У словнику з соціальної педагогіки [11], знаходимо: «вимоги, які пред'являють навколишні індивіду стосовно його дій, думок і почуттів, що мають місце в тій чи іншій ситуації», «неформальні санкції, що впорядковують взаємодію людей стосовно неписаних правил, ролей і прийнятих норм і способів спілкування» [12, с. 181]. У енциклопедії з соціології [13] мають місце такі семантичні концепти: «складова системи регуляції соціальної поведінки, взаємодії у групах, спільнотах, зазвичай неформалізована», «система вимог стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей», «варіант соціальних санкцій, що впорядковують систему взаємин і взаємодії у групі», «відображають міру обов'язковості, необхідності для спільноти бажаної форми поведінки, ставлень, без яких група не може успішно функціонувати», «впорядковують взаємини, стабілізують систему соціальних зв'язків, погоджують дії і взаємини членів групи, спільноти, підвищують ефективність процесів адаптації і оцінювання» [13, с. 672].

У психологічній довідково-енциклопедичній літературі [3], [7], [9] знаходимо: «очікування чогось в міжособистісних взаєминах, наприклад, оцінки дій індивіда з боку інших людей», «зумовлюються індивідуальними особливостями особистості, суспільною діяльністю і організаційною структурою групи, груповими нормами, еталонами сукупних перспектив розвитку життя в суспільстві», «складають частину ціннісних орієнтацій особистості», «виступають як мотив поведінки людини» [3, с. 513]; «виконання норм та способів поведінки, які встановлюються в групі і діють зі сторони учасників акту соціальної взаємодії», «система групових вимог», «імовірнісне прогнозування розвитку подій, а також поведінки окремих членів групи» [9, с. 237].

Цікавою науковою думки дотримується російський науковець О.Тишковський [15], який надає очікуванням статусу психічного стану. Виокремлюємо такі семантичні конструкти: «психічний стан індивіда, що відображає співвідношення суб'єктивної оцінки актуальної ситуації взаємодії і уявлень індивіда про себе як суб'єкта поведінки в цій ситуації», «відтворюються у формі надії як емоційного переживання, що випереджає значущу подію чи результат» [15, с.20]. На наш погляд, відтворення очікувань у

формі надії частково розкриває психологічний зміст соціальних очікувань, оскільки надія як емоційне переживання чогось значущого може носити пасивний характер й відображати чекання чогось чи на щось. У К.Платонова знаходимо – «проградієнтна серія почуттів, в структуру яких входить знання ймовірності настання очікуваної події, або тільки віра в це» [5, с.168].

Проаналізувавши визначення поняття «експектації» [7], [8], [10], [17], безумовно знаходимо великий перелік семантичних концептів, серед яких низка понять повторюється, доповнює згадані вище. Зокрема, у філософському словнику [17]: «певний спосіб вербальної і реальної поведінки індивіда в малій групі», «фіксуються в свідомості індивіда і перетворюються на одну з центральних ланок його ціннісної орієнтації», «регулятори групової взаємодії, забезпечують можливість пристосування індивіда до інших членів групи і зумовлюють стабільність групи» [17, с. 165], «вимоги стосовно норм виконання індивідом соціальних ролей, що є різновидом соціальних санкцій, які упорядковують систему ставлень і взаємин в групі» [7].

У проаналізованих визначеннях поняття «соціально-психологічні очікування» [1 ; 6] заслуговують на увагу «суб'єктивні орієнтації будь-якого учасника міжособистісної взаємодії стосовно того, як він оцінює і оцінюють його інші учасники взаємодії, на яку в зв'язку з цим поведінку від оточуючих він сподівається та оточуючі сподіваються від нього». Основні концепції національної самосвідомості громадянського становлення особистості М.Боришевського лежать «уявлення людини про те, як оцінюють її оточуючі щодо міри наявності в неї певних національних цінностей, якої поведінки у зв'язку з цим очікують від неї» [1]. У життєвих очікуваннях згідно з Т. Титаренком [14] знаходимо: «передбачають те, на що особистість має право, чого вона чекає від життя». У рольовій концепції П. Горностая підструктура рольових очікувань входить в структуру рольової взаємодії особистості, подана як «зовнішня сторона взаємодії, яка характеризує суспільну детермінацію рольової поведінки людини» [2].

Семантичні концепти проаналізовано, прибрано повтори, враховано доповнення та уточнення і розміщено на рис. 1. Аналіз семантичних концептів підводить нас до наступних **висновків**. Під соціальними очікуваннями почасти розуміють суб'єктивні орієнтації, суб'єктивні уявлення, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки, систему очікувань, вимоги, санкції, психічний стан, форму надії, спосіб поведінки, проградієнтну серію почуттів, сторону взаємодії.

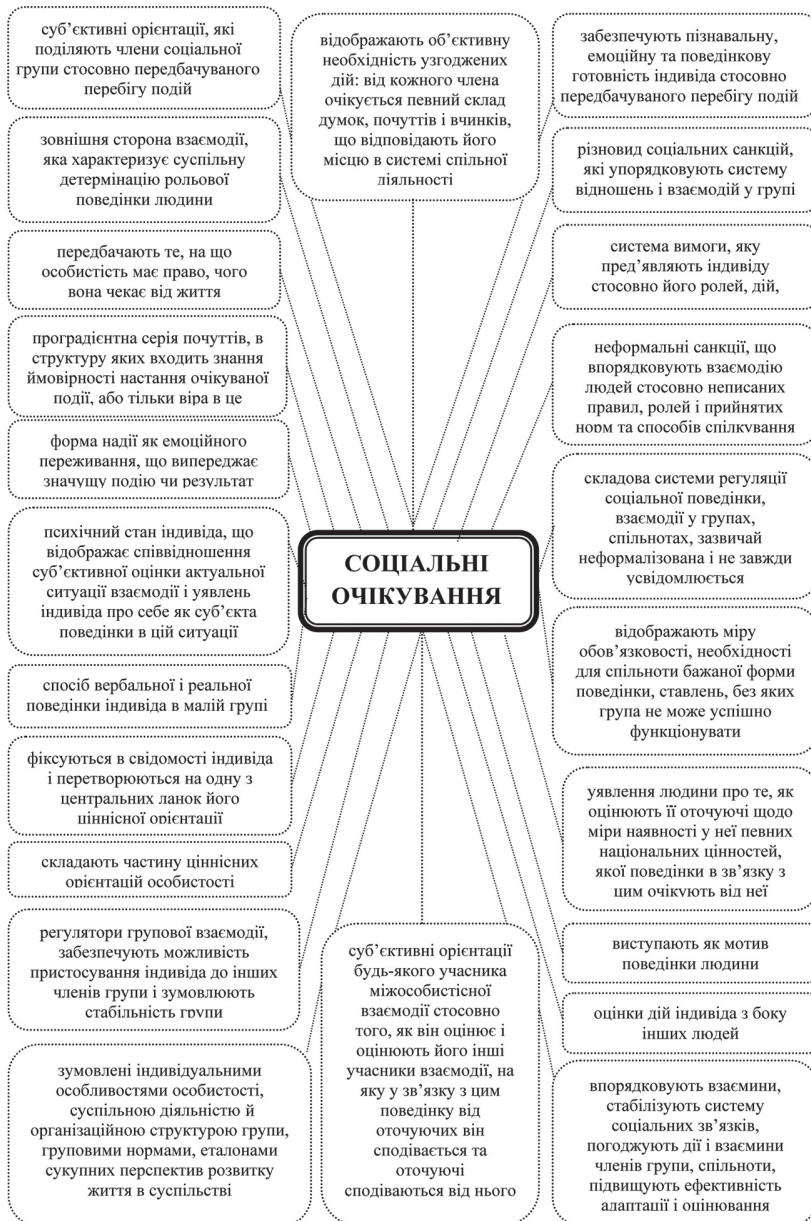


Рис. 1. Семантичні концепти наукової категорії «соціальні очікування»

Часто у визначенні мають місце характеристики, функції, ознаки соціальних очікувань. Зокрема вказується, що вони відображають, забезпечують, складають, передбачають, як виступають, фіксуються, чим зумовлені та інші. Семантичний аналіз як етап науково-категорійного аналізу поняття «соціальні очікування» логічно нас підводить до ретроспективного аналізу наукової спадщини досліджуваного феномена. Дослідження наукових теорій допоможе збагнути унікальність і неповторність феномена соціальних очікувань, закласти теоретико-методологічну базу дослідження психології соціальних очікувань особистості, дати визначення досліджуваного поняття, окреслити напрямки дослідження соціальних очікувань у науковій літературі та практиці, що і буде реалізовано в подальших наукових пошуках.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К. : СКО «Беркут», 2000. – 63 с.
2. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности : монография / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник : у 4 т. / В. Г. Крысько. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001 – 688 с.
4. Новый тлумачний словник української мови / [уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К. : Аконт. – Т. 2. – 1999. – 912 с.
5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. – 2-е изд. / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах : монографія / І. С. Попович. – Херсон : ВАТ ХМД, 2009. – 240 с.
7. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха ; [Пер. проф. А. А. Алексеева]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
8. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова [и др.] ; Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
9. Психологічна енциклопедія : наук. видання / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : ВЦ «Академвидав», 2006. – 424 с.
10. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

11. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
12. Словник-довідник термінів з конфліктології / За ред. М. І. Пірен, Г. В. Ложкіна. – Київ – Чернівці : ЧДУ ім. Ю. Федьковича, 1995. – 318 с.
13. Социология : Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов [и др.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
14. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі / Т. М. Титаренко // Наук. зап. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Вид-во «Міленіум», 2006. – Вип. 25. – С. 416–430.
15. Тышковский А. В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере : дис. на соиск. уч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Александр Владимирович Тышковский ; ГУУ. – М., 1999. – 481 с.
16. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
17. Філософський словник / За ред. акад. В. І. Шинкарука. – 2-е вид. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Boryshevs'kyj M. J. Nacional'na samosvidomist' u gromadjans'komu stanovlenni osobystosti / M. J. Boryshevs'kyj. – K. : SKO «Berkut», 2000. – 63 s.
2. Gornostaj P. P. Lichnost' i rol' : Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti : monografija / P. P. Gornostaj. – K. : Interpress LTD, 2007. – 312 s.
3. Krys'ko V. G. Social'naja psihologija : slovar'-spravochnik / V. G. Krys'ko. – Mn. : Harvest, M. : AST, 2001 – 688 s.
4. Novyj tlumachnyj slovnyk ukrai'ns'koi' movy : u 4 t. / [uklad. Jaremenko V.V., Slipushko O.M.]. – K. : Akonit. – T. 2. – 1999.– 912 s.
5. Platonov K. K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij : ucheb. posob. – 2-e izd. / K. K. Platonov. – M. : Vysshaja shkola, 1984 – 174 s.
6. Popovych I. S. Social'no-psyhologichni ochikuvannja v ljuds'kyh vzajemynah : monografija / I. S. Popovych. – Herson : VAT HMD, 2009. – 240 s.

7. Psihologicheskaja jenciklopedija. – 2-e izd. / Pod red. R. Kor-sini, A. Auferbaha ; [Per. prof. A. A. Aleksejeva]. – SPb. : Piter, 2006. – 1096 s.
8. Psihologicheskij slovar' / avt.-sost. V. N. Koporulina, M. N. Smirnova [i dr.] ; Pod obshh. red. Ju. L. Nejmera. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2003. – 640 s.
9. Psihologichna encyklopedija : nauk. vydannja / Avtor-uporjadnyk O. M. Stepanov. – K. : VC «Akademvydav», 2006. – 424 s.
10. Psihologichnyj slovnyk / Za red. V. I. Vojtka. – K. : Vyshha shkola, 1982. – 216 s.
11. Slovar' po social'noj pedagogike : ucheb. posob. / Avt.-sost. L. V. Mardahaev. – M. : Izd. centr «Akademija», 2002. – 368 s.
12. Slovnyk-dovidnyk terminiv z konfliktologii' / Za red. M. I. Piren, G. V. Lozhkina. – Kyi'v – Chernivci : ChDU im. Ju. Fed'kovycha, 1995. – 318 s.
13. Sociologija : Jenciklopedija / Sost. A. A. Gricanov [i dr.]. – Mn. : Knizhnyj Dom, 2003. – 1312 s.
14. Tytarenko T. M. Zhyttjevi domagannja osobystosti u suchasnomu potencialists'komu dyskursi / T. M. Tytarenko // Nauk. zap. Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. akademika S. D. Maksymenka. – K. : Vyd-vo «Milenium», 2006. – Vyp. 25. – S. 416–430.
15. Tyshkovskij A. V. Social'no-psihologicheskie osnovy formirovaniya i realizacii ozhidaniy v professional'nom vybore i kar'ere : dis. na soisk. uch. stepeni doktora psihol. nauk : spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / Aleksandr Vladimirovich Tyshkovskij ; GUU. – M., 1999. – 481 s.
16. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / Gl. red. L. F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sov. jenciklopedija, 1983. – 840 s.
17. Filsofs'kyj slovnyk / Za red. akad. V. I. Shynkaruka. – 2-e vyd. – K. : Gol. red. URE, 1986. – 800 s.

I.S. Popovych. Semantic analysis of scientific category «social expectations». The attempt of semantic interpretation of scientific category «social expectations» is realized in the article. It is marked that the term «concept» is related to the anthropocentric paradigm of linguistics and cognitive-pragmatic methodology, and it is used next to such key notions, as «discourse», «world picture» for representation of world view, intellectual and emotional intensions, that are intentions and aspirations of personality, represented in its creations – texts. Semantic concept is considered as a semantic unit of semantic analysis of scientific categories, notions, determinations, definitions. The analysis of semantic concepts of scientific «social expectations»

category is carried out in the dictionaries of scientific terminology, certificate-encyclopaedic literature, scientific theory and practice.

The supposition is expounded, that the selection of semantic concepts, will help better to investigate social expectations of personality, will clarify in socially-psychological maintenance of the investigated phenomenon, will assist the selection of meaningful scientific information, will generalize the scientific inheritance of initial scientific category.

Semantic concepts of scientific category «social expectations» are shown evidently. Semantic range of the investigated problem is outlined. The variety of scientific concept units is distinguished, in particular the most widespread are subjective orientations, subjective presentations, valued orientations, reasons of behaviour, the system of expectations, requirement, approval, mental condition, form of hope, method of behaviour, prograded series of feelings, side of co-operation. It is shown that descriptions, functions, signs of social expectations are sometimes met in determination.

Key words: social expectations, semantic analysis, concept, category, notion, value, definition, semantic space.

Received February 10, 2015

Revised February 26, 2015

Accepted March 24, 2015

УДК 159.9

М.А. Попчук

popchuk.mariia@gmail.com

Стильові особливості навчальної діяльності студентів

Popchuk M.A. Style features of students' training activities / M.A. Popchuk // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 538–548.

М.А. Попчук. Стильові особливості навчальної діяльності студентів. Стаття присвячена аналізу стильових особливостей навчальної діяльності студентів. Охарактеризовано наукові підходи, що відображають проблему дослідження. За результатами вивчення стильової організації навчальної діяльності автором розроблено схему навчальної діяльності студентів, яка ґрунтується на основних сферах особистості, а саме на когнітивній, емоційній, поведінковій та мотиваційній. Зроблена спроба виділити стильові параметри навчальної діяльності. На основі

теоретичного аналізу літератури у статті виділяються наступні стильові параметри: когнітивні стилі, емоційні стилі, стилі саморегуляції, мотиваційні стилі, стилі навчання. Автором розкрито особливості кожної категорії стилів. Когнітивні стилі розуміються як форми інтелектуальної активності вищого порядку, порівняно з традиційно описуваними особливостями пізнавальних процесів. У розвідці основна увага звертається на когнітивний стиль полезалежність-полenezалежність та на стиль гнучкість – ригідність когнітивного контролю. Описано емоційні стилі, які розглядаються як взаємовідносини об'єктивних вимог власне емоційної діяльності та властивостей індивідуальності. Стилi мотивації, а саме: мотивація досягнення, мотивація афіліації, мотивація уникнення невдач, а також стилі саморегуляції. Автор опирається на структурно-функціональний підхід до вивчення стилів діяльності, який будується на виділенні основних етапів і функцій діяльності. Увага зосереджена на моделі навчання Д. Колба, який виокремлює чотири основні стилі навчання: акомодатори, дивергатори, асимілятори і конвергатори. Висунуто припущення, що стильова організація учіння кожного конкретного студента є певною структурою, елементами якої можуть виступати як поодинокі стилі учіння, так і певні їхні сукупності. У стильовій структурі учіння студентів по-різному представлені досліджувані стилі учіння. В статті обґрунтовано доцільність використання запропонованої автором схеми.

Ключові слова: стильові особливості, когнітивні стилі, емоційні стилі, мотиваційні стилі, стилі саморегуляції, стилі навчання, навчальна діяльність, особистість, індивідуальність.

М.А. Попчук. Стилевые особенности учебной деятельности студентов. Стаття посвящена анализу стилиевых особенностей учебной деятельности студентов. Охарактеризованы научные подходы, отражающие проблему исследования. По результатам изучения стилиевой организации учебной деятельности автором разработана схема учебной деятельности студентов, основанная на основных сферах личности, а именно на когнитивной, эмоциональной, поведенческой и мотивационной. Сделана попытка выделить стилиевые параметры учебной деятельности. На основе теоретического анализа литературы в статье выделяются следующие стилиевые параметры: когнитивные стили, эмоциональные стили, стили саморегуляции, мотивационные стили, стили обучения. Автором раскрыты особенности каждой категории стилей. Когнитивные стили понимаются как формы интеллектуальной активности высшего порядка по сравнению с традиционно описываемыми особенностями познавательных процессов. В статье основное внимание обращается на когнитивный стиль полезависимость-полenezависимость, и на стиль гибкость – ригидность когнитивного контроля. Описаны эмоциональные стили, которые рассматриваются как взаимоотношения объективных требований собственно эмоциональной деятельности и свойств индивидуальности. Стили мотивации, а именно: мотивация достижения,

мотивація аффіліації, мотивація уникання невдач, а також стилі саморегуляції. Автор опирається на структурно-функціональний підхід до вивчення стилів діяльності, який ґрунтується на виділенні основних етапів і функцій діяльності. Увага зосереджена на моделі навчання Д. Колба, який виділяє чотири основні стилі навчання: аккомодатори, дивергатори, асимілятори і конвергатори. Висунуто припущення, що стилевий організатор навчання кожного конкретного студента є визначеною структурою, елементами якої можуть виступати як окремі стилі навчання, так і визначені їх сукупності. В стилевій структурі навчання студентів по-різному представлені досліджувані стилі навчання. В статті обґрунтовано цілісність використання запропонованої автором схеми.

Ключові слова: стилеві особливості, когнітивні стилі, емоціональні стилі, мотиваційні стилі, стилі саморегуляції, стилі навчання, навчальна діяльність, особистість, індивідуальність.

Постановка проблеми. У сучасному вкрай наповненому інформаційному полі дуже важливою є здатність особистості відбирати, опрацювати, засвоювати, а потім відтворювати та використовувати необхідну інформацію в життєвій та професійній діяльності. Вимоги, що ставлять перед нами суспільство, відображають необхідність створення спеціальних умов навчання у вищому навчальному закладі, з метою оптимізації навчально-професійної діяльності студентів.

Студенти по-різному усвідомлюють свою роль у навчальній діяльності, по-різному ставляться до окремих аспектів навчання, ставлять різні акценти в навчальному процесі. Це зумовлено їхніми психологічними перевагами, які певною мірою визначаються типом особистості. Тип особистості виявляється у звичному і зручному для нього образі дій, який водночас є подібним до інших. Індивідуально-типологічні особливості студента впливають на стиль його діяльності та на його стилеві особливості [10].

Аналіз останніх досліджень. Все більшої уваги набувають дослідження стилевий організації навчальної діяльності студентів. Широко розглядається проблема стилів (загальне поняття, поняття індивідуального стилю діяльності, особливості стилевий сфери особистості), в руслі якої виокремлюється проблематика індивідуального стилю навчання. Вивчається досвід вітчизняних досліджень (М. К. Акімова, А. К. Байметов, А. О. Волков, Л. А. Вяткіна, І. О. Зуєв, О. Є. Клімов, В. Т. Козлова, В. С. Мерлін, Є. Г. Тарєва, М. О. Холодна та інші). Проводяться численні дослідження вітчизняними вченими. Зокрема, у праці Л.Л. Борисенко наводяться умови оптимізації індивідуальних навчальних стилів студентів, виокремлено компонен-

ти індивідуальних навчальних стилів студентів, які підлягають процесу оптимізації, такі як: *організаційний* – відображує здатність студента до самоорганізації – самостійної організації навчально-пізнавальної діяльності та самоуправління нею; *когнітивний* – відображує індивідуальні особливості пізнавальної сфери особистості, які проявляються у рівнях засвоєння знань; *процесуальний* – відображує співвідношення орієнтувальних виконавчих, контрольних дій у структурі стилю; динаміку, темп виконання; *мотиваційний* – синтезує систему мотивів учіння, навчально-професійної спрямованості, яка відображує прагнення особистості до успіху; визначає її спрямованість; *особистісний* – відображує систему внутрішніх умов навчальної діяльності студентів, яка характеризує самоефективність особистості у навчальній діяльності [1].

Наше дослідження ґрунтується на положеннях, в яких обґрунтовано основні компоненти у структурі особистості, зокрема: когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний. І тому вважаємо за доцільне виокремити основні стилі, які слід враховувати при дослідженні навчальної діяльності студентів (див. рис.1).

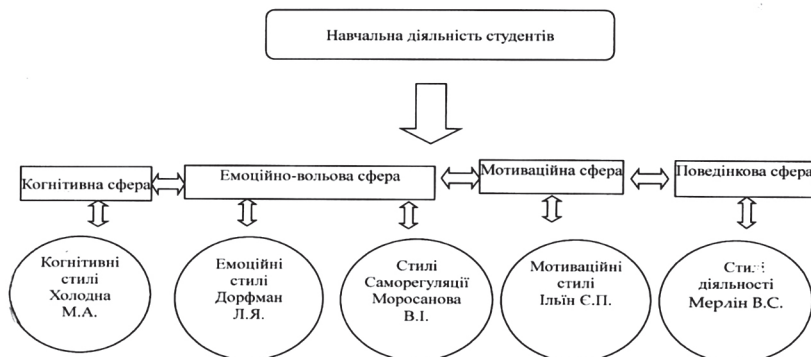


Рис. 1. Стильові параметри навчальної діяльності студентів

Основним завданням статті є теоретично обґрунтувати основні стильові параметри, у розрізі яких розглядатиметься успішність навчальної діяльності. Ми зупинимось на таких когнітивних стилях: емоційних, саморегуляції, мотиваційних та діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи концепцію індивідуального стилю діяльності І.А. Толочека, ми зупинимось саме на визначенні поняття стиль. Дослідник застосовує поняття

«стиль» для позначення взаємовідносин об'єктивних вимог діяльності і властивостей індивідуальності. Разом з тим об'єктивні вимоги не можуть бути однаковими для різних видів діяльності або для однієї і тієї ж діяльності, що протікає в різних умовах. Тому й положення про стійкість індивідуального стилю діяльності не може бути прийняте жорстко і однозначно. Науковець вважає, що в індивідуальному стилі діяльності повинні бути присутнім і стабільні, і мобільні риси, про що свідчать емпіричні дані щодо окремих видів діяльності [11]

Розпочнемо із визначення когнітивних стилів. У зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти близько півтора десятка різних когнітивних стилів, в тому числі:

- за типом сприйняття: полезалежність – полenezалежність;
- за типом реагування: імпульсивність – рефлексивність;
- за особливостями когнітивного контролю: ригідність – гнучкість;
- за діапазоном еквівалентності: вузькість – широта;
- за складністю: когнітивна простота – когнітивна складність, толерантність до нереалістичного досвіду;
- за типом мислення: аналітичний – синтетичний;
- за домінуючим способом обробки інформації: образний – вербальний, – за локусом контролю: екстернальний – інтернальний.

У сучасній психологічній думці, вважається що когнітивний стиль – це відносно стійкі процесуальні особливості пізнавальної діяльності, які характеризують своєрідність способів отримання та переробки інформації, використовуваних суб'єктами пізнавальних стратегій, а також способів відновлення інформації та способів контролю. Отже, когнітивні стилі характеризують типові особливості інтелектуальної діяльності. Вони розуміються як форми інтелектуальної активності вищого порядку порівняно з традиційно описуваними особливостями пізнавальних процесів. Для дослідження когнітивного стилю полезалежність – полenezалежність, використовуватимемо методику фігури Готтшальдта, а для визначення когнітивного стилю гнучкість – ригідність когнітивного контролю будемо використовувати тест Струпа.

Перейдемо до розгляду особливостей емоційного стилю У вітчизняних дослідженнях проблематика емоційного стилю, переважно пов'язується з особистістю. Згідно із С.Л. Рубінштейном, кожна яскрава особистість, має свій виражений певною мірою емоційний стиль, свою основну палітру почуттів, в яких

вона, переважно, сприймає світ»[9]. Л.Я. Дорфман під поняттям «емоційний стиль» розглядає взаємовідносини об'єктивних вимог власне емоційної діяльності і властивостей індивідуальності. Потрібно підкреслити, що мова йде про емоційну форму взаємовідносин, про те, як людина дійсно емоційно переживає (а не емоційно оцінює) навколишній світ. Звідси і реалізація цих можливостей повинна бути представлена у вигляді системи взаємопов'язаних емоційних засобів, способів, застосовуваних для здійснення мети [2]. У своїх роботах дослідник вводить поняття стиль емоційних реакцій. Вчений розглядає його як спонтанні, мимовільні реакції при переживанні певних емоцій. Застосовуючи ж поняття «індивідуальний стиль емоційних реакцій», має на увазі індивідуально своєрідні реакції при переживанні тих чи інших емоцій у зв'язку з властивостями індивідуальності і об'єктивними вимогами діяльності.

У багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідженнях наводяться факти, що мають пряме відношення до тих чи інших видів емоційних стилів. Зокрема, в працях А.І. Палея, досліджуються зв'язок індивідуальних особливостей, якісних характеристик емоційності і параметрів когнітивного стилю [7]. І.А. Переверзева у своїх роботах вказує на те, що існують індивідуальні відмінності в емоційності, що впливають на контроль за вираженням емоцій [8], про взаємний вплив контролю за вираженням емоцій та інших особливостей особистості на емоційну експресію вказує у своїх роботах зарубіжний дослідник Р. Ліппа (R. Lipps) [13]. Для діагностики емоційних стилів будемо використовувати методику діагностики емоційної направленості особистості Б. Баса.

Ще одним параметром, виділеним нами, є стилі саморегуляції. На основі сформованих уявлень про функціональну структуру процесів психічної регуляції, підкріплених літературними даними та результатами експериментальних досліджень індивідуальних особливостей саморегуляції, в якості істотних і одночасно типових особливостей довільної саморегуляції В.І. Моросанова виділяє наступні особливості: 1) індивідуальні особливості, пов'язані з постановкою, прийняттям, утриманням цілей; 2) особливості створення моделі значущих умов, тобто аналізу умов діяльності та виділення комплексу умов, значущих для досягнення мети; 3) особливості програмування майбутніх виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети; 4) особливості контролю та оцінки результатів своєї діяльності і прийняття рішень про необхідні корекції. Для дослідження сти-

лів саморегуляції використовуємо опитувальник В.І. Моросанової та Є.М. Коноз.

Зупиняючись на визначенні стилів мотивації, відмітимо, що у дослідженнях Є.П. Ільїна, використовується поняття «мотиваційний стиль» або «стилі мотивації» для опису відмінностей у мотиваційній сфері людини [3]. В тексті автор не розкриває даного поняття, а лише описує можливі розбіжності у мотиваційній сфері і вказує на те, що «у зв'язку з цим можна говорити про мотиваційні стилі». У пропонованому автором «Науковому словнику термінів, що характеризують мотиваційну сферу особистості» дається таке визначення поняття стилю мотивації: «стійкі для даного суб'єкта особливості процесу формування мотиву» [3].

Варто звернути увагу на те, що в англомовних джерелах також зустрічається поняття «мотиваційний стиль» (motivation style) поряд з поняттями «стиль лідерства» (leadership style) і «когнітивний стиль» (cognitive style). Так, наприклад, М.Л. Коннер [12] виділяє три мотиваційних стилі, які мають відношення до навчальної діяльності: «орієнтований на мету» (goal-oriented), «орієнтований на відносини» (relationship-oriented) і «орієнтований на навчання» (learning-oriented). Позначаючи дані стилі, автор відповідає на питання: «Чому (для чого) людина вчиться?». Відповідно, «орієнтований на мету» вчиться, бо схильний досягати поставлених цілей, в тому числі і навчальних; «орієнтований на відносини» вчиться, щоб більше спілкуватися з іншими людьми і розширювати своє коло знайомств, отримувати задоволення від спільного навчання; «орієнтований на навчання», вчиться тому, що отримує задоволення від отримання нових знань, і сам процес навчання приносить йому задоволення [12].

На наш погляд, вдалою є модель мотиваційної системи, запропонована Д. Мак Клеелландом [6], де автор виділяє мотиваційні чинники, пов'язані з ситуацією (вимоги середовища і природні мотиви), і мотиваційні чинники, пов'язані з особистістю (мотиваційні диспозиції). Всього автор виділяє три типи мотиваційних систем, які включають основні мотиваційні диспозиції:

- мотивація досягнення (прагнення добитися найкращого вирішення складних проблем) – потреба в успішності;
- мотивація афіліації (потреба налагоджувати гарні стосунки з оточуючими людьми) – потреба у приналежності;
- мотивація влади (прагнення впливати на поведінку інших) – потреба у владі і мотив уникнення.

Згідно Д. Мак Клеелландом, вищевказані мотиваційні тенденції (досягнення, влади, афіліації, уникнення) обов'язково присут-

ні в кожній людині, але в силу зовнішніх (наприклад, виховання) і внутрішніх (наприклад, гормональний фон) чинників, одна з тенденцій стає провідною протягом життя людини [6]. Тому в нашому дослідженні ми будемо опиратися на стилі мотивації за Д. Макклеландом, а саме: мотивація досягнення, мотивація афіліації, мотивація уникнення невдач. Для дослідження мотиваційних стилів використовуватимемо методику А.А. Реана.

Звернемо увагу на дослідження стилю діяльності в роботах В. С. Мерліна і його колег, зокрема Е. А. Клімова. Останній, в свою чергу, вважає, що індивідуальний стиль діяльності є системою індивідуально-своєрідних прийомів, що забезпечують успішне виконання людиною певної діяльності.

Все різноманіття проаналізованих у психологічній літературі стилів діяльності можна розділити на дві великі групи: а) дихотомічні і б) структурно-функціональні стилі діяльності. У дихотомічному (від грецького *dichotomia* – перетин на дві частини) підході виділяється одна істотна для навчальної діяльності ознака (шкала) і всіх людей за цією ознакою відносять до того чи іншого полюсу шкали. Таких шкал використовується значна кількість, наведемо найбільш популярні з них: активність – рефлексивність, дискусія – інтуїція, візуальний – вербальний, практики – теоретики [4]. Для дослідження цих стилів, використовується методика діагностики стильових параметрів навчання (А.Соломон, Р. Фелдлер).

Структурно-функціональний підхід до вивчення стилів діяльності будується на виділенні основних етапів і функцій діяльності. У даний час в західній науці домінують методики, засновані на основі моделі навчання Д. Колба. Дослідник виділяє чотири основні стилі навчання: Аккомодатори, Дивергатори, Асимілятори і Конвергатори.

Згідно з Д. Колбом, кожна людина має свій індивідуальний стиль навчання, що являє собою з'єднання (змішання) в різних пропорціях чотирьох вищевказаних основних стилів. Знання свого індивідуального стилю навчання, по-перше, допомагає використовувати його сильні сторони, наприклад, при побудові кар'єри, і, по-друге, дозволяє вести цілеспрямовану роботу з компенсації і усунення слабких сторін. Як зазначають іноземні автори, знання свого індивідуального стилю навчання допомагає учням «переходити на більш високі рівні персонального і пізнавального функціонування» [5].

Висновки. В результаті теоретичних узагальнень встановлено, що стильові особливості навчальної діяльності можуть бути

досліджені через сукупність таких стилів: когнітивних, мотиваційних, емоційних, саморегуляції, навчання. У стильовій структурі навчання студентів по-різному проявляються ті чи інші стилі. Вивчення стилів у контексті успішності навчальної діяльності є цікавою, та недостатньо розробленою темою, тому стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективою подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку між різними стильовими параметрами навчальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Борисенко Л.Л. Педагогічні умови оптимізації індивідуальних навчальних стилів студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Л. Борисенко. – Київ, 2010. – 22 с.
2. Дорфман Л. Я. Идивидуальный эмоциональный стиль : [Электронный ресурс] / Л.Я. Дорфман. – Режим доступа: URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/895/895088.htm>
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
4. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://psyera.ru/3439/stil-uchebnoy-deyatelnosti>
5. Колб Д. Стиль учебной деятельности : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.businessballs.com/Колб/learningstyles.htm>
6. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
7. Палей А.И. Соотношение эмоциональных и когнитивных характеристик индивидуальности и их электроэнцефалографические корреляты : автореф. дис. канд. наук / А.И. Палей. – М., 1983. – 24 с.
8. Переверзева И. А. Индивидуальные особенности эмоциональности и контроль за выражением эмоций / Ирина Анатольевна Переверзева // Психологические проблемы индивидуальности. – 1983. – С.52–54.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб., 2002. – 720 с.
10. Стратегії індивідуально-стильового проектування навчальних технологій : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3061/1/>

11. Толочек В. А. Индивидуальный стиль деятельности – устойчивость–изменчивость / Владимир Алексеевич Толочек. // Вопросы психологии. – 1987. – С. 100–108.
12. Conner Marcia L.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://agelesslearner.com/assess/motivationstvle.html>
13. Lippa R. Expressive control, expressive consistency and the correspondence between expressive behavior and personality // J. Pers. – 1978. – V. 46. – No 3. – P. 438–461.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Borysenko L.L. Pedagogichni umovy optymizacii' indyvidual'nyh navchal'nyh styliv studentiv vyshhyh ekonomichnyh navchal'nyh zakladiv. : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / L.L. Borysenko. – Kyi'v, 2010. – 22 s.
2. Dorfman L. Ja. Individual'nyj jemocional'nyj stil'. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/895/895088.htm>
3. Il'in E. P. Motivacija i motivy / Evgenij Pavlovich Il'in. – SPb. : Piter, 2006. – 512 s.
4. Ishkov A.D. Uchebnaja dejatel'nost' studenta : [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa: URL: <http://psyera.ru/3439/stil-uchebnoy-deyatelnosti>
5. Kolb D. Stil' uczebnoj dejatel'nosti : [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: URL: <http://www.businessballs.com/Kolb/learningstyles.htm>
6. Makklelland D. Motivacija cheloveka / Devid Makklelland. – SPb: Piter, 2007. – 672 s.
7. Palej A.I. Sootnoshenie jemocional'nyh i kognitivnyh harakteristik indyvidual'nosti i ih jelektrojencefalograficheskie korreljaty: avtoref. dis. kand. nauk / A.I. Palej. – M., 1983. – 24 s.
8. Pereverzeva I. A. Individual'nye osobennosti jemocional'nosti i kontrol' za vyrazheniem jemocij / Irina Anatol'evna Pereverzeva // Psihologicheskie problemy indyvidual'nosti. – 1983. – S.52–54.
9. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb., 2002. – 720 s.
10. Strategii' indyvidual'no-styl'ovogo proektuvannja navchal'nyh tehnologij : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3061/1/>

11. Tolochek V. A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti – ustojchivost' izmenchivost' / Vladimir Alekseevich Tolochek // Voprosy psihologii. – 1987. – S. 100–108.
12. Conner Marcia L. : [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: URL: <http://agelesslearner.com/assess/motivationstyle.html>
13. Lippa R. Expressive control, expressive consistency and the correspondence between expressive behavior and personality // J. Pers. – 1978. – V. 46. – No 3. – P. 438–461.

M.A. Popchuk. Style features of students' training activities. This article is devoted to the style features of students' training activities. Scientific approaches that reflect the research problem were characterized in the article. According to the results of the study concerning style organization of training activities, there has been developed a scheme of students' learning that is based on key areas of the personality, namely cognitive, emotional, behavioral and motivational. We have made an attempt to identify the style parameters of training activities. On the basis of the theoretical analysis of the literature, we allocated the following style parameters: cognitive styles, emotional styles, self-regulating styles, motivational styles, styles of training. We also revealed features of each category of styles. Cognitive styles refer to a form of higher range intellectual activity, comparing with traditional descriptive features of cognitive processes. The exploration focuses mainly on cognitive style field «dependence – independence», and the style «flexibility – rigidity» of cognitive control. The emotional styles are considered as the relationship between objective requirements of emotional activity and personality characteristics. There are distinguished the following motivational styles: achievement motivation, affiliation motivation, motivation to avoid failure and styles of self-regulation. The author bases on structural-functional approach to the study of styles that is based on the allocation of the main stages and functions. The focus is on teaching model D. Kolb, who identifies four basic training styles: akomodators, dyverhators, assimilators and konverhators. There was made a suggestion that the organization of training style of each individual student is a certain structure the elements of which can be as separate training styles as well as their complex. In style structure of students' training, the training styles were presented differently. In the article, we tried to prove the expediency of using the scheme that was proposed by the author.

Key words: style features, cognitive style, emotional style, self-regulation style, training styles, training activities, personality, individuality.

Received February 10, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 21, 2015

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ

Portiana O.V. Theoretical and methodological aspects of cognitive styles research / O.V. Portiana // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 549–560.

О.В. Портяна. Теоретико-методологічні засади дослідження когнітивних стилів. У статті розглядаються проблеми формування та розвитку когнітивних стилів особистості в наукових роботах західних і вітчизняних учених. З'ясовано, що термін «когнітивний стиль» з'явився в американській психології у межах досліджень, зосереджених на індивідуальних відмінностях у сприйнятті, аналізі, категоризації і відтворенні інформації. Результати досліджень когнітивного стилю лягли в основу створення когнітивних теорій особистості. У них, на протипагу персонологічним напрямкам, стверджується, що детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки слід шукати в особливостях сприймання, структурування, кодування, категоризації, інтерпретації, прогнозування і розуміння людиною дійсності.

Проведений у статті аналіз існуючих зарубіжних досліджень показав, що сьогодні в психології описано біля двох десятків різноманітних структурних компонентів цілісного когнітивного стилю індивідуальності, найбільш дослідженими є полезалежність/полenezалежність, вузький/широкий діапазон еквівалентності, вузькість/широта категоризації, ригідний/гнучкий пізнавальний контроль, вузькість/широта сканування, імпульсивність/рефлексивність, когнітивна простота/складність та ін.

Представлено основні психологічні характеристики параметрів когнітивного стилю, які виділяє переважна більшість науковців у своїх дослідженнях, подано зміст цих когнітивних стилів і методики їх діагностики. Зроблено висновок, що сучасна психологія під когнітивними стилями розуміє наступне: індивідуально-своєрідні способи переробки індивідом інформації про своє оточення; стійкі способи організації пізнавальних процесів, які виявляються в індивідуальній специфіці, ментальній ієрархії, що впливає на всі рівні, включаючи особистісні властивості, інтегральну характеристику індивідуальності, пов'язану з типом реагування або вибором способів дій, стратегій поведінки особистості або особливостей контролю нею своїх пізнавальних процесів,

що охоплює ряд індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності особистості в ході її розвитку і виявляються емпіричним шляхом.

Ключові слова: когнітивний стиль, когнітивний контроль, індивідуальний стиль, стильовий підхід, когнітивні теорії особистості.

Е.В. Портяна. Теоретико-методологические основы исследования когнитивных стилей. В статье рассматриваются проблемы формирования и развития когнитивных стилей личности в научных работах западных и отечественных ученых. Установлено, что термин «когнитивный стиль» появился в американской психологии в исследованиях, авторы которых сосредоточили внимание на индивидуальных различиях в восприятии, анализе, категоризации и воспроизведении информации. Результаты изучения когнитивного стиля легли в основу создания когнитивных теорий личности. В них, в противоположность персоналогическим направлениям, утверждается, что детерминанты личностных черт и своеобразие индивидуального поведения следует искать в особенностях восприятия, структурирования, кодирования, категоризации, интерпретации, прогнозирования и понимания человеком действительности.

Проведённый в статье анализ существующих зарубежных исследований показал, что на сегодняшний день в психологии описано около двух десятков различных структурных компонентов целостного когнитивного стиля индивидуальности. Наиболее изученными являются полезависимость/полезависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, узость/широта категоризации, ригидный/гибкий познавательный контроль, узость/широта сканирования, импульсивность/рефлексивность, когнитивная простота/сложность и др.

Представлены основные психологические характеристики параметров когнитивного стиля, которые выделяет большинство учёных в своих исследованиях; представлены содержание этих когнитивных стилей и методики их диагностики. Сделан вывод, что современная психология под когнитивными стилями понимает: индивидуально-особенные способы переработки индивидом информации о своем окружении; устойчивые способы организации познавательных процессов, которые проявляются в индивидуальной специфике, ментальной иерархии, влияют на все уровни, включая личностные свойства, интегральную характеристику индивидуальности, связанную с типом реагирования или выбором способов действий, стратегий поведения личности или особенностей контроля ею своих познавательных процессов, охватывающих ряд индивидуальных особенностей познавательной деятельности личности в ходе её развития и определяются эмпирическим путём.

Ключевые слова: когнитивный стиль, когнитивный контроль, индивидуальный стиль, стилевой подход, когнитивные теории личности.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Особлива

увага сучасної психології до стильових властивостей особистості, що характеризують різні сфери її життєдіяльності, обумовлена домінуючою гуманістичною парадигмою, а також особистісно-орієнтованим підходом до вивчення людини, при якому джерелом розвитку особистості виступає її власна активність, зокрема, активність пізнавальна.

Інтерес психологів до проблеми розвитку когнітивного стилю зумовлюється його впливом на різні аспекти поведінки людини (О. Асмолов, Л. Дорфман, В. Колга, О. Лібін, В. Моросанова та ін.) та можливістю прогнозування особливостей спілкування та діяльності особистості в галузі освіти, праці (В. Толочек, М. Холодна, І. Шкуратова та ін.), а також впливом на розвиток пізнавальної активності майбутніх психологів (Т. Гусєва).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Когнітивний стиль як певна стратегія мислення розглядається багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими в якості одного з найважливіших чинників становлення інтелекту людини та інтерпретується як вираження інструментальної цілісності особистості, як набір певних способів вибору операційного складу процесів переробки і структурування інформації, що визначає не стільки рівень, скільки спосіб, манеру здійснення діяльності. Концептуальні основи розробок проблеми когнітивного стилю в зарубіжній, переважно американській, психології пов'язані з іменами вчених – Н. Witkin, 1967; J. Kagan, 1965; G. Kelly, 1955; R. Gardner, 1959; J. Guilford, 1967; G. Klein, 1962 і ін. Найбільш пильна увага приділяється вивченню таких параметрів, як полезалежність-полenezалежність (Н. Witkin, 1949) [17], імпульсивність-рефлексивність (J. Kagan, 1966) [14], аналітична-синтетична, або концептуальна диференційованість (R. Gardner, 1959) [13], вузькість-широта категоризації (Т. Pettigrew, 1958, Ch. Nosal) [16], когнітивна складність-простота (G. Kelly, 1955) [15] та ін. досить різномірних за способами діагностики, теоретичною інтерпретацією та впливом на поведінку людини. У пострадянській психологічній науці поняття «когнітивний стиль» увійшло в активний словник психологів завдяки працям В. Колги, 1992; О. Палея, 1982; М. Холодної, 1992; І. Шкуратової, 1983; Є. Клімова, 1982; В. Мерліна, 1980; В. Толочека, 1991 і ін., увага яких була зосереджена на теоретичному обґрунтуванні місця цього феномена в структурі особистості та пов'язана з індивідуальним стилем діяльності (Є. Клімов, В. Мерлін, В. Толочек та ін.).

Дослідження стильових феноменів, що починалися з вивчення стилю життя (А. Adler, 1956; G. Allport та ін.) в сучасному науковому просторі, продовжують залишатись досить актуальними та затребуваними. Зокрема зростає інтерес до наукових досліджень, в яких з'ясовуються зв'язки індивідуальних особливостей особистості та її когнітивно-стильових характеристик. Так, за останні десятиліття в вітчизняній психологічній науці досліджувались: психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем (С. Бондар, 2003); когнітивно-стильові характеристики у зв'язку з навчальною діяльністю студентів (О. Напрасна, 2004); динаміка інтегральної когнітивної структури мислення суб'єкта у процесі оволодіння професійними поняттями (О. Савченко, 2004); когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту (Л. Романовська, 2005); когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів (Л. Жердецька, 2007); когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога (О. Пісоцький, 2008); когнітивні механізми засвоєння іншомовних текстів як чинник розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (Г. Зеленін, 2009); тощо.

Незважаючи на той великий інтерес, який виявляє багато дослідників до проблем когнітивно-стильових особливостей, в сучасній психології залишається ціла низка актуальних проблем, які ще не отримали свого наукового обґрунтування.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення основних теоретико-методологічних засад проблеми дослідження феномена когнітивного стилю в психологічній науці.

Виклад основного матеріалу. Дослідниця І.П. Шкуратова, аналізуючи дослідження стилю в психології, відзначає, що «... стиль займає граничне положення між індивідуальністю і середовищем. З одного боку, його винахідником є людина, з другого боку, він завжди виступає стилем якої-небудь діяльності або активності, що перетворює середовище (стиль листа, малювання, пізнання і так далі). Ця обставина породжує деяку двоїстість стильового явища і двояку обумовленість його формування й існування. Для дослідника відкривається можливість з двох сторін підійти до феномена стилю: або вивчаючи індивідуальність людини, що породила стиль, або аналізуючи особливості цієї діяльності, в процесі якої цей стиль виник. Обидві ці можливості були реалізовані в психології, причому перша була вибрана за-

хідною, переважно американською, психологією, а друга – радянською. Такий розподіл дослідницьких підходів був не випадковим і прямо витікав з методології і завдань психології в цих країнах» [12, с. 13-33].

Початок розробки поняття когнітивного стилю може бути віднесений до 20-х років минулого століття («життєвий стиль» у А. Адлера, диференційованість психічних систем у К. Левіна, уявлення про «ригідність» у Р. Кеттелла і «ригідний контроль» у Дж. Струпа), але інтегруючим гіпотетичним конструктом поняття стилю стає в 60-ті роки того ж століття. Його оформленню сприяв розвиток когнітивної психології, що включила в аналіз пізнавальних процесів і дій конструкт «пізнавальної структури». Нове поняття – «когнітивний стиль» означало певний погляд на природу пізнавальних особливостей: відмінності у внутрішній організації процесів переробки інформації накладають відбиток не на змістовні, а на формальні особливості когнітивних стратегій людини [6, с. 141].

У сучасній психологічній науці здійснено ряд досліджень, присвячених становленню значення терміну «стиль» і відповідно стильового підходу в психології. Зокрема, низка дослідників [8; 11] говорять, що дослідження стилю ведуться в трьох напрямках, використовуючи при цьому різні вихідні системи координат: особистісні диспозиції (Adler, 1927; Allport, 1937; Royce, Powell, 1983); характеристики когнітивних процесів (Gardner, 1959; Witkin, 1974; Nosal, 1990; Колга, 1976); параметри поведінки (Thomas, Chess, 1977; Lazarus, Folkman, 1984) і діяльності (Мерлін, 1986; Клімов, 1969, Ільїн, 2004). Про три напрямки становлення терміна «стиль» говорить дослідниця Т. Гусева, які позначає як етапи індивідуальної ідентифікації, когнітивної специфікації, феноменологічної інтеграції [2; с. 122].

Розглядаючи емпіричні дослідження когнітивного стилю в зарубіжній психології, дослідниця І.П. Шкуратова вважає, що їх умовно можна розділити на три напрями: перший напрям пов'язаний із вивченням самої природи цього явища і присвячений дослідженню генезу когнітивного стилю, методом його діагностики, зіставленню між собою окремих його параметрів; другий напрям бачить свою мету у визначенні місця когнітивного стилю в структурі індивідуальності та зайнятий вивченням його зв'язків з іншими характеристиками (властивостями особистості, інтелектом і так далі); третій напрям націлений на дослідження впливу когнітивного стилю на різні сторони поведінки особистості. Останній напрям є найбільш цінним з прак-

тичної точки зору, оскільки його результати дозволяють будувати прогноз відносно поведінки осіб з певним когнітивним стилем у різних видах діяльності і в міжособистісній взаємодії [12, с. 29].

Отже, дослідження стильових проявів, що виникли на початку минулого століття в зарубіжній психології, були обумовлені необхідністю вивчення індивідуальності і певними труднощами при цьому, оскільки домінуючий номотетичний підхід утрудняв і обмежував застосування знань у сфері загальних закономірностей психічного до вказаної проблематики, про що вказано в працях російських дослідників Г. Берулава [1], М. Холодної [11].

Окрім власне когнітивістських напрямів поняття про стильову регуляцію, пізнання продовжувало розвиватися і з інших методологічних позицій. Так, не менш важливим стильовим напрямком вважається створення теорії когнітивного контролю представниками Меннінгерської школи Р.Гарднером, Ф.Хольцманом, Р.Шлезінгером, Г.Клейном та іншими [13]. На противагу дослідженням Г. Уїткіна, який намагався вивести різноманітні індивідуальні поведінкові особливості з одного параметра, вони розглядають когнітивний стиль як взаємновпорядковану систему когнітивних атитюдів, яка утворює особливий структурний рівень особистості. Представники цього напрямку емпірично виявили та дали опис наступним параметрам когнітивного стилю: згладжування-загострення та толерантність до нереалістичного досвіду.

У пострадянській психології розробка стильових досліджень почалася із зовсім інших позицій. Першою стильовою характеристикою, взятою за предмет дослідження наприкінці 60-х років минулого століття, було поняття індивідуального стилю діяльності. На думку одного з перших його дослідників Є.О.Клімова, індивідуальний стиль діяльності – це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно прихильяється людина в цілях найкращого урівноваження своєї (типологічно обумовлено) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності» [5, с. 49]. У цьому визначенні підкреслюється інструментальна функція стилю і його обумовленість індивідуальністю і середовищем.

Дотепер описано близько десятка різних параметрів когнітивного стилю. Вкажемо на основні психологічні характеристики параметрів когнітивного стилю, які виділяє переважна більшість науковців у своїх дослідженнях [3], [4], [6], [7], [9], [10] та ін.

Таблиця 1

Типологія та основні підходи до вивчення когнітивних стилів

№ з/п	Психологічна характеристика	Дихотомічна змінна	Методики діагностики	Прізвища науковців
1.	Тип сприйняття -диференційованість поля (проявляються в об'єктивності пізнавального відображення (диференційованість і повнота відтворення фрагмента реальності).	Полезалежний – полене залежний	Методика «Стержень – рамка» Методика «Регулювання положення тіла» Методика «Включені фігури»	Г. Уїткін, К. Еттріх, К. Готтшальдт, Ч. Носал, Т. Глоберсон, Г. Клаус, М. Холодна, І. Шкуратова, Т. Корнілова, О. Лібін І. Палей, Н. Пов'якель, Л. Романовська, С. Бондар та ін.
2.	Тип реагування (розуміється як стабільна тенденція суб'єкта виявляти реакцію розгорнутого і детального аналізу ситуації перед ухваленням рішення)	Рефлексивність – імпульсивність	Методика «Порівняння схожих малюнків» Методика порівняння об'єктів на основі дотикового і зорового порівняння	Дж. Каган, Р. Олт; Д. Мак-Кинни; В. Нейсле; Д. Денні, Л. Дорфман, Г. Клаус, Т. Корнілова, Г. Парамей та ін.
3.	Пізнавальний контроль (характеризує ефективність подолання стереотипу, що оцінюється за швидкістю і точністю виконання завдання)	Ригідність – лабільність	Методика словесно-колірної інтерференції Методика вільних асоціацій	Р. Гарднер, Дж. Каган, Д. Броверман, Р. Кеттелл Д. Джексон, Л. Дорфман, М. Холодна та ін.
4.	Діапазон еквівалентності (характеризує індивідуальні відмінності в масштабі, який використовується людиною для оцінки схожості і відмінності об'єктів)	Вузкий – широкий діапазон еквівалентності	Методика «Вільне сортування об'єктів» Методика «Константність розміру»	Дж. Брунер, Р. Гарднер, Г. Клейн, В. Колга, О. Лібін, І. Шкуратова, М. Холодна, В. Моляко, Б. Ребус та ін.

5.	Диференціація змісту категорії (характеризує міру суб'єктивної диференціації об'єктів на основі понятійних категорій)	Вузькість – широта категорії	Методика «Оцінка точкових наборів» Методика синонімів Методика «Середні твердження»	Е. Боттенберг, Т. Петтірйо, С. Філленбаум, О.Лібін,
6.	Особистісні конструкції (визначається мірою організації суб'єктивного досвіду, що представлений у вигляді системи особистісних конструктив)	Складність - простота	Метод репертуарних решіток (в модифікації)	Дж.Бієрі, Дж.Келлі, Т.Вілюжаніна, М.Холодна, І.Шкуратова, О.Кочарян та ін.
7.	Міра терпимості проявляє себе у ситуаціях, для яких характерна невизначеність, неоднозначність	Толерантність – нестійкість	Методика «Уявний рух» Методика Роршаха Методика з використанням анізейконічних лінз	Р.Гарднер, Д.Джексон, Г.Клейн, В.Колга, О.Лібін, С.Мессік, Д.Спенс, М.Холодна та ін.
8.	Фокусуючий/Скануючий контроль (характеризує індивідуальні особливості розподілу уваги, які мають прояв в охопленні різних аспектів ситуації)	Вузькість – широта сканування	Методика оцінки розміру круга в умовах відволікаючих перешкод Методика сортування емоціогенного та нейтрального матеріалу	Р.Гарднер, Р.Холзман, Д.Джексон, Г. Лінтон, Спенс, Г.Клейн, В.Колга, О.Лібін, М.Холодна та ін.
9.	Концептуалізація (характеризує індивідуальні відмінності в особливостях інтерпретації (концептуалізації) того, що відбувається, обумовлені рівнем розвитку диференціації і інтеграції понять у рамках індивідуальної понятійної системи)	Абстрактність – конкретність	Методика «Закінчення речення» Методика «Я вірю, що...»	Ч.Носал, О.Харві, Д.Хант, Г.Шродер Т.Корнілова, Г.Парамей, Л.Романовська, М.Холодна

10.	Збереження матеріалу пам'яті (характеризує особливості зберігання в пам'яті запам'ятованого матеріалу)	Згладжування – загострювання відмінностей	методика «Оцінка послідковності квадратів»	Р.Гарднер, Р.Холзман, О.Лібін, В.Колга, М.Холодна, О.Соколова та ін.
-----	--	---	--	--

Висновки. Результат теоретичного аналізу літературних джерел засвідчив, що коло феноменів, які відносяться до поняття стилю, украй різноманітний. Він пов'язаний з широким спектром характеристик індивідуальності людини, тому досі немає єдиного погляду дослідників, які прояви індивідуальності людини правомірно називати стильовими. У зарубіжній психології робиться акцент на особистісних детермінантах і стиль описується через особистісні диспозиції в їх зв'язку з особливостями поведінки, реагування, пізнавальних процесів. У вітчизняній психології стиль частіше описують через стійкі індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані властивостями індивідуальності різних рівнів і специфікою діяльності, в якій стиль формується.

Сучасною тенденцією в дослідженні когнітивних стилів є вивчення проблеми когнітивних регуляторів навчально-професійної діяльності особистості, й зокрема стильових параметрів як стабільних індивідуально-своєрідних способів прийому та переробки інформації в контексті професійної Я-концепції.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо в емпіричному дослідженні когнітивних стилів і вивченні взаємозв'язку між когнітивними стилями і стилями пізнавальної активності майбутнього психолога.

Список використаних джерел

1. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика / Галина Алексеевна Берулава. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
2. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студентов: дис... доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Татьяна Артуровна Гусева. – Новосибирск, 2009. – 518 с.
3. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 85–93.

4. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Общ ред. И.В.Равич-Щербо; Пер. с нем. Е.Патяевой. – М. : Педагогика, 1987. – 287 с.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
6. Корнилова Т.В. Подходы к изучению когнитивных стилей : двадцать лет спустя / Т.В. Корнилова, Г.В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140–147.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / Александр Викторович Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
8. Либин А.В. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
9. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология / Софья Кимовна Нартова-Бочавер. – М. : Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – 280 с.
10. Палей И.А. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль / И.А. Палей // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 118–126.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе интеллектуального ума / Марина Александровна Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
12. Шкуратова И.П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация // Стиль человека: психологический анализ : Коллективная монографии / под ред. А.В. Либина. М. : Смысл, 1998. – С. 13–33.
13. Gardner W. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior / W. Gardner, P.S. Holzman, B.S. Klein, H. Linton, D.R. Spence// Psychological Issues. – 1959. – Vol 1. – № 4. – Monograph 4. – P. 1–117.
14. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo / J.Kagan // Journal of Abnormal Psychology, 1966 – V. 71. – P. 17–24.
15. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. V. 1.2 / G.A. Kelly. – N.Y. : Norton, 1955. –P. 23–96.
16. Pettigrew T.F. The measurement and correlates of category width as a cognitive variable / T.F. Pettigrew // Journal of Personality, 1958. – V. 26. – PP. 532–544.
17. Witkin H. A. Perception of body position and the position of the visual field / H. A. Witkin// Psychological Monographs, 1949. – V. 63 (302). – PP. 1–46.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berulava G.A. Stil' individual'nosti: teoriya i praktika / Galina Alekseevna Berulava. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. – 236 s.
2. Guseva T.A. Stili poznavatel'noj aktivnosti lichnosti studentov: dis... doktora psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / Tat'jana Arturovna Guseva. – Novosibirsk, 2009, – 518 s.
3. Il'in E.P. Stil' dejatel'nosti: novye podhody i aspekty / E.P. Il'in // Voprosy psihologii. – 1987. – № 5. – S. 85–93.
4. Klaus G. Vvedenie v differencial'nuju psihologiju uchenija / Obshh red. I.V.Ravich-Shherbo; Per. s nem. E.Patjaevoj. – M. : «Pedagogika», 1987. – 287 s.
5. Klimov E.A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy / Evgenij Aleksandrovich Klimov. – Kazan' : KGU, 1969. – 278 s.
6. Kornilova T.V. Podhody k izucheniju kognitivnyh stilej: dvadcat' let spustja / T.V. Kornilova, G.V. Paramej // Voprosy psihologii. – 1989. – № 6. – S. 140–147.
7. Libin A.V. Differencial'naja psihologija: na peresechenii evropejskikh, rossijskikh i amerikanskikh tradicij / Aleksandr Viktorovich Libin. – M. : Smysl, 1999. – 532 s.
8. Libin A.V. Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz / pod red. A.V. Libina. – M. : Smysl, 1998. – 310 s.
9. Nartova-Bochaver S.K. Differencial'naja psihologija / Sof'ja Kimovna Nartova-Bochaver. – M. : Flinta, Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2003. – 280 s.
10. Palej I.A. Modal'naja struktura jemocional'nosti i kognitivnyj stil' / I.A. Palej // Voprosy psihologii. – 1982. – №1. – S. 118–126.
11. Holodnaja M.A. Kognitivnye stili: O prirode intellektual'nogo uma. – 2-e izd. / Marina Aleksandrovna Holodnaja. – SPb. : Piter, 2004. – 384 s.
12. Shkuratova I.P. Issledovanie stilja v psihologii: oppozicija ili konsolidacija // Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz : Kollektivnaja monografii / pod red. A.V.Libina. M. : Smysl, 1998, s. 13–33.
13. Gardner W. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior / W. Gardner, P.S. Holzman, B.S. Klein, H. Linton, D.R. Spence// Psychological Issues. – 1959. – Vol 1. – № 4. – Monograph 4. – P. 1–117.

14. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo / J.Kagan // Journal of Abnormal Psychology, 1966 – V. 71. – P. 17–24.
15. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. V. 1.2 / G.A. Kelly. – N.Y. : Norton, 1955. –P. 23–96.
16. Pettigrew T.F. The measurement and correlates of category width as a cognitive variable / T.F. Pettigrew // Journal of Personality, 1958. – V. 26. – PP. 532–544.
17. Witkin H. A. Perception of body position and the position of the visual field / H. A. Witkin// Psychological Monographs, 1949. – V. 63 (302). – PP. 1–46.

O.V. Portiana. Theoretical and methodological aspects of cognitive styles research. The author envisages the problems of the formation and development of personality's cognitive styles in studies of native and foreign scientists. It is found that the term «cognitive style» appeared in American psychology within researches focused on individual differences in perception, analysis, categorization and reproduction of information. Cognitive theory of personality is based on the results of works on cognitive style. It is confirmed that the determinants of personality traits and uniqueness of individual behavior should be sought in the peculiarities of perception, structuring, coding, categorization, interpretation, prediction and understanding of human reality. It is shown, that existing foreign studies describe about two dozen different structural components of holistic cognitive style identity, mostly in field-dependence / field-independence, narrow / wide range of equivalence narrowness / latitude categorization, rigid / flexible cognitive control, narrowness / latitude scan, impulsivity / reflectivity, cognitive simplicity / complexity and others.

The basic psychological characteristics of cognitive style parameters are presented, the content of these cognitive styles and methods of diagnosis are mentioned in the majority of scientific researches. It is concluded, that modern psychology considers cognitive styles as individual unique ways of processing information about subject's surroundings; sustainable methods of cognitive processes that are individually specified, mentally hierarchized, affecting all levels, including personal property, integrated personality characteristics associated with the type of response or choice of action, strategies person's behavior or control features of his or her cognitive processes covering a number of individual characteristics of individual cognitive activity during its development and are revealed empirically.

Key words: cognitive style, cognitive control, individual style, stylistic approach, the style sphere of personality, cognitive theory of personality.

Received February 11, 2015

Revised February 28, 2015

Accepted March 25, 2015

Експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекції дитячої гіперактивності

Prokopiv L.Y. The experimental verification of comprehensive multimodal psychocorrection of children's hyperactivity / L.Y. Prokopiv // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 561–574.

Л.Я. Прокопів. Експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекції дитячої гіперактивності. У статті актуалізовано проблему психологічної корекції гіперактивності як розладу поведінки в дітей дошкільного віку. На основі аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців різних галузей охарактеризовано психологічні особливості розвитку гіперактивних дітей, на подолання і компенсацію яких спрямовані різноманітні методи психологічної корекції.

Обґрунтовано діагностичні критерії та окреслено продуктивні психологічні методи раннього діагностування гіперактивності у дітей. Виокремлено методологічні підходи й обґрунтовано формат особливих умов, створених для ефективної підготовки дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги до навчання в школі. Узагальнено відомі дослідження і програми психокорекції гіперактивності дошкільників.

Аргументовано необхідність здійснення комплексного підходу до виховання і навчання гіперактивних дошкільників, розкрито зміст основних напрямів комплексної мультимодальної програми корекції та психологічного супроводу дітей з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги в процесі виховання і навчання.

З урахуванням ключових ознак когнітивних, емоційних і поведінкових порушень дітей старшого дошкільного віку з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги (обсяг, стійкість і продуктивність уваги, рівень самооцінки, імпульсивність, схильність до агресивної й асоціальної поведінки) було здійснено експериментальну верифікацію впровадженої авторкою програми комплексної мультимодальної психокорекції гіперактивних дітей, яка поєднувала роботу психолога дошкільного закладу з психоедукацією та професійним супроводом вихователів, батьків і медиків.

Ключові слова: гіперактивність, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ), імпульсивність, дефіцит уваги, психологічний супровід,

комплексний підхід, мультимодальна комплексна психокорекція, психоедукація.

Л.Я. Прокопів. Экспериментальная верификация комплексной мультимодальной психокоррекции детской гиперактивности. В статье актуализирована проблема психологической коррекции гиперактивности как расстройства поведения у детей дошкольного возраста. На основе анализа исследований зарубежных и отечественных специалистов разных отраслей охарактеризованы психологические особенности развития гиперактивных детей, на преодоление и компенсацию которых направлены различные методы психологической коррекции.

Обоснованы диагностические критерии и намечены продуктивные психологические методы раннего диагностирования гиперактивности у детей. Выделены методологические подходы и обоснован формат особых условий, созданных для эффективной подготовки детей с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания к обучению в школе. Обобщены известные исследования и программы психокоррекции гиперактивности дошкольников.

Аргументирована необходимость осуществления комплексного подхода к воспитанию и обучению гиперактивных дошкольников, раскрыто содержание основных направлений комплексной мультимодальной программы коррекции и психологического сопровождения детей с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания в процессе воспитания и обучения.

С учётом ключевых признаков когнитивных, эмоциональных и поведенческих нарушений детей старшего дошкольного возраста с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания (объём, устойчивость и продуктивность внимания, уровень самооценки, импульсивность, склонность к агрессивному и асоциальному поведению) была осуществлена экспериментальная верификация внедрённой автором программы комплексной мультимодальной психокоррекции гиперактивных детей, сочетающей работу психолога дошкольного учреждения с психоедукацией и профессиональным сопровождением воспитателей, родителей и медиков.

Ключевые слова: гиперактивность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), импульсивность, дефицит внимания, психологическое сопровождение, комплексный подход, мультимодальная комплексная психокоррекция, психоедукация.

Постановка проблеми. Проблема психологічної допомоги дітям з індивідуальними особливостями розвитку є однією з найважливіших в сучасній віковій і педагогічній психології. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) в наш час є найпоширенішим розладом розвитку в дитячому віці. В 2004 році Всесвітня асоціація дитячої і підліткової психіатрії та суміжних професій (IASCAP) визнала гіперактивний розлад з дефіцитом уваги проблемою номер один у сфері охорони здоров'я ді-

тей. Кількість дітей із ознаками даного розладу постійно зростає (І. П. Брязгунов, Є. В. Касатикова, 2001; Г. Б. Моніна, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко, 2007; О. І. Політико, 2006). Постає гостра необхідність розробки нових та адаптації до вітчизняних умов вже існуючих зарубіжних методологічних підходів і практичних засобів, які мали б на меті підвищити ефективність виховання і навчання дітей з ГРДУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на те, що етіологія гіперактивності в дитячому віці зумовлена сукупністю біологічних, психологічних і соціальних факторів, вчені ведуть наукові дискусії з приводу того, який чинник є визначальним у виникненні і розвитку ГРДУ і, відповідно, які методи корекції цього розладу є найбільш ефективними. Наукові й експериментальні дослідження в цьому напрямку активно ведуться за кордоном (R. Barkley, T. Brown, S. Goldstein, E. Taylor, I. Л. Арцишевська, М. М. Заваденко, Ю. С. Шевченко, Г. Б. Моніна, О. В. Халецька, А. Л. Сиротюк, Б. Р. Яременко). Проте у нашій державі проблема психокорекції ГРДУ в дітей дошкільного віку є досить новою і актуальною (О. Романчук, Є. Суковський, І. Марценківський, О. Тохтамиш). У вітчизняній науці ще чітко не визначена назва даного розладу: деякі українські автори вживають термін СДУГ (синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), а деякі ГРДУ (гіперактивний розлад з дефіцитом уваги), хоча принципової відмінності між цими трактуваннями розладу немає. Американські і західноєвропейські науковці вживають термін «disorder», що означає розлад, тоді як російські науковці вживають термін «синдром», властивий здебільшого клінічним відхиленням психіки. Слід підкреслити, що в цілому діти з ГРДУ відносяться до категорії дітей з нормальним розвитком і повинні виховуватися разом з однолітками, відвідувати дошкільні навчальні заклади, а згодом і загальноосвітню школу. Практично всі науковці підкреслюють особливу вагу та значення вчасного раннього втручання. Компетентна та комплексна допомога дітям з ГРДУ та їхнім родинам ще у дошкільному віці може радикально змінити сценарій їхнього життя на краще, попередити розвиток вторинних ускладнень і коморбідних розладів. На переконання більшості дослідників, для цілеспрямованої і результативної психокорекції необхідна розробка сучасних комплексних програм корекції розвитку дошкільників з ГРДУ. Такі програми можуть базуватися на концепції системного підходу до психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський, 1996; М. М. Семаго, 2000) та системі психологічного супроводу.

Мета статті: обґрунтувати доцільність, розкрити зміст і проаналізувати результати експериментального впровадження комплексної мультимодальної програми психокорекції гіперактивності в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гіперактивні діти дошкільного віку відрізняються від своїх однолітків підвищеною рухливістю, неуважністю, імпульсивністю. Для них властиві порушення моторного контролю, недостатня сформованість дрібної моторики і навичок самообслуговування. Відставання біологічного дозрівання центральної нервової системи в дітей з ГРДУ і, як наслідок, вищих мозкових функцій (переважно регулятивного компонента), не дозволяє дитині адаптуватися до нових умов існування і нормально переносити інтелектуальні навантаження [8].

О.В. Халецька проаналізувала стан зрілості вищих мозкових функцій у здорових дітей і дітей з ГРДУ віком 5-7 років і прийшла до висновку, що виражених відмінностей між ними не спостерігається. Тому доцільно з 5-річного віку проводити динамічне психологічне спостереження за гіперактивними дітьми, використовуючи індивідуальні відновлювальні методики. Це дозволить подолати затримку дозрівання вищих мозкових функцій у даної групи дітей і запобігти формуванню і розвитку в них дезадаптивного синдрому [7].

Мозок дитини з ГРДУ працює циклічно: 10-15 хвилин роботи, а потім 5-7 хвилин відпочинку. Дитині не вистачає енергії на продовження роботи, і потрібно цю енергію поповнити. В ці 5-7 хвилин для того, щоб свідомість була включена, дитина вимушена вертяти головою, рухати кінцівками або всім тулубом [1].

Спостерігається невідповідність між реальним рівнем розвитку й тією успішністю, яку можна очікувати, виходячи з коефіцієнта інтелекту. Найсуттєвіше полягає в тому, що інтелект дітей зберігається, але риси, які характеризують ГРДУ, – неспокій, непосидючість, безліч зайвих рухів, недостатня цілеспрямованість, імпульсивність вчинків і підвищена збудливість часто породжують труднощі в набутті навчальних навичок [2; 3].

Однією з характерних особливостей дітей з ГРДУ є порушення соціальної адаптації. Афективна напруженість, значна амплітуда емоційних переживань, труднощі, які виникають у спілкуванні з однолітками і дорослими, призводять до того, що в дитини легко закріплюється негативна самооцінка, ворожість до оточуючих, виникають неврозоподібні і психопатичні розлади.

Гармонізація розвитку особистості дітей з ГРДУ залежить від мікро- і макросередовища. Якщо в родині зберігаються взаєморозуміння, терпіння і тепле ставлення до дитини, то після корекції ГРДУ всі негативні прояви поведінки зникають. В іншому разі навіть при лікуванні і корекції ознаки відхилення залишаються і можуть посилюватися [3]. Поведінка гіперактивних дітей відзначається недостатністю самоконтролю. Прагнення до самостійних дій («Я так хочу») виявляється сильнішим мотивом, ніж будь-які правила [5].

Основна складність полягає в тому, що ГРДУ має «різні обличчя», загальна картина і динаміка проявів даного розладу дуже індивідуальні. Тому для ефективної психокорекції потрібна глибока ґрунтова психодіагностика. Часто ГРДУ в дошкільному віці супроводжується коморбідними розладами, такими як агресивна та антисоціальна поведінка, межова інтелектуальна недостатність, розумова відсталість, тривожні розлади (21-40%), соматоформні розлади, депресія, нервові тіки, розлад розвитку координації рухів (близько 50%), розлади спектра аутизму, енурез, розлади сну [6, с. 94].

Основою комплексної психокорекційної програми дитини з ГРДУ, на думку американського дослідника R. Barkley, має стати послідовна психоедукація – спеціальна освіта батьків, вихователів дитини щодо природи ГРДУ, особливостей поведінки гіперактивних дітей і способів допомогти їм [9]. За даними досліджень (Goldstein, 1998; Taylor, 2004), найбільш ефективними методами корекції ГРДУ в дошкільному віці є навчання батьків і вихователів методик поведінкового керівництва. Поведінкова терапія виходить із патогенетичної концепції ГРДУ і впливає на поведінку дитини шляхом організації факторів, що діють «тут і тепер» на мотивацію дитини до позитивної поведінки [4, с. 137].

Аналіз вікової динаміки показав, що ознаки ГРДУ найбільш виражені у дошкільному і молодшому шкільному віці, а пік прояву розладу припадає на період підготовки до школи і початок навчання [2, с. 29]. Це зумовлено динамікою розвитку вищої нервової діяльності. 5,5–7 років – критичний період для формування систем мозку, що відповідають за розумову діяльність, увагу, пам'ять, також відбувається зміна стадій інтелектуального розвитку, формуються умови для становлення абстрактного мислення і довільної регуляції діяльності.

Клінічна картина гіперактивного розладу з дефіцитом уваги включає близько 90 чинників. Тому для ефективної допомоги гіперактивним дітям спеціалісти пропонують використовувати *комп-*

лексний підхід, який би об'єднував медичні, психологічні та педагогічні методи [2; с. 113]. З огляду на те, що ГРДУ є хронічним розладом із високим показником коморбідностей та значним впливом на психосоціальне середовище дитини, ми прийшли до висновку, що діти з ГРДУ потребують саме мультимодальної програми психокорекції, яка впливала б на усі аспекти біопсихосоціального ланцюжка факторів. Розробці такої корекційної програми має передувати всестороння діагностика проявів гіперактивної поведінки. У рамках психокорекційної програми потрібно розробити чіткі рекомендації і настанови для фахівців і батьків.

Прикладною метою емпіричного дослідження була експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекційної програми роботи з гіперактивними дітьми. Для цього було реалізовано низку послідовних психодіагностичних замірів, які дали можливість виокремити контингент дітей з ГРДУ із загальної вибірки старших дошкільників; представити середні емпіричні показники такої діагностики (скринінгу) за валідними методиками; обґрунтувати завдання, методи, умови – загалом програму психокорекції гіперактивності в дітей у формуальному експерименті; нарешті, порівняти результати звичайного навчання і виховання дітей з ГРДУ (контрольна група) з результатами дітей з ГРДУ, щодо яких вживалися спеціальні психокорекційні заходи (експериментальна група).

Отже, дане емпіричне дослідження складалося з низки етапів.

Перший етап становило скринінгове дослідження старших дошкільників, котрі відвідували дошкільні навчальні заклади м. Коломиї Івано-Франківської області. Скринінгом було охоплено 162 дитини з п'яти дошкільних навчальних закладів.

На цьому етапі дослідження було використано 3 діагностичні методики: критерії виявлення гіперактивності в дошкільників за П. Бейкером та М. Алвордом (спостереження за дитиною здійснювалося вихователями); анкета для батьків І. П. Брязгунова та Є. В. Касатикової та порівняльне спостереження для батьків і вихователів на основі особливостей поведінки активної дитини та дитини з ознаками гіперактивності за І. Л. Арцишевською.

Результати скринінгу показали, що з досліджених 162 дітей (77 хлопчиків і 85 дівчаток) ознаки ГРДУ виявлено у 22 дітей (13,6 %), тобто гіперактивною є кожна 7 – 8 дитина даної вікової категорії, з них 16 хлопчиків (73%) і 6 дівчаток (27%). Підтвердилися дані попередніх дослідників щодо значно більшої розповсюдженості гіперактивного розладу серед хлопчиків, ніж серед дівчаток.

За результатами поглибленої діагностики релевантних психологічних особливостей гіперактивних старших дошкільників було сформовано дві групи з приблизно гомогенним якісним і кількісним (по 8 хлопчиків і 3 дівчинки) складом, які утворили дві групи – експериментальну та контрольну.

Другий етап емпіричного дослідження становило поглиблене констатувальне психодіагностичне обстеження виявлених 22 старших дошкільників (експериментальної і контрольної груп) з ГРДУ за методиками, які ми обрали з огляду на основні прояви гіперактивного розладу з дефіцитом уваги, зокрема: неухважність та відволікання уваги, надмірна імпульсивність та агресивність, підвищена рухова активність, схильність до асоціальної поведінки. Зокрема було застосовано такі методики дослідження: «Запам'ятай і розстав крапки» на визначення обсягу уваги, «Знайди і викресли» – на визначення рівня продуктивності і стійкості уваги, методика визначення самооцінки дошкільника «Який я?» (подано за Р.С. Немовим), анкети на визначення рівня асоціальності й агресивності дошкільників З.С. Карпенко, анкета на визначення рівня імпульсивності в дошкільників (Г.П. Лаврентьєва, Т.М. Титаренко).

За методикою «Знайди і викресли» встановлено такі результати: середній рівень продуктивності і стійкості уваги показали 4 дитини (18,2 %), низький рівень – 12 дітей (54,5 %) і дуже низький рівень – 6 дітей (27,3 %), що трохи краще, ніж у випадку діагностики обсягу уваги. Утім, високий і дуже високий рівні продуктивності і стійкості уваги тут також не встановлено.

За методикою «Який я?» визначено рівень сумарної самооцінки дошкільників, отриманий з підрахунку сукупності часткових самооцінок за ознаками «хороший», «добрий», «розумний» і т. д. Тут розкид даних виявився ширшим. Так, 1 дитина (4,5 %) показала дуже високу самооцінку, ще 1 (4,5 %) – високу, переважна більшість – 13 дітей або 59% – середній рівень самооцінки, 7 дітей (32%) – низький рівень. Звідси випливає, що гіперактивні діти мають здебільшого адекватне уявлення про себе, третина з них має вочевидь занижену самооцінку і лише окремі діти перебільшують свої чесноти.

Застосування анкети для вихователів стосовно визначення рівня схильності до асоціальної поведінки дозволило встановити, що половині досліджуваних – 11 дітей або 50% – притаманний середній рівень діагностованої риси, 9 дітям (41%) – низький рівень і лише 2 дитини (9%) мають високий рівень схильності до асоціальної поведінки. На наш погляд, той факт, що більше половини обстежених із ГРДУ вже в дошкільному віці мають серед-

ній і високий рівні асоціальності повинен насторожувати батьків та вихователів, що підкреслює важливість і необхідність психокорекційної роботи.

Близькими до цих є результати дослідження схильності до агресивної поведінки. Середній рівень виявлено у 9-ти дітей (41%), низький – у 12-ти дітей (54,5%) і 1 дитина (4,5%) виявила високий рівень агресивності.

За параметрами оцінки імпульсивності (методика Г. П. Лаврентьєвої та Т. М. Титаренко) отримано високі – 13 дітей (59%) і середні – 7 дітей (32%) значення цієї психічної вади. Тільки 2 дитини (9%) показують низький рівень імпульсивної поведінки.

У таблиці 1 представлено результати констатувального зрізу за поглибленими критеріями діагностики гіперактивних дітей, укомплектованих на попередньому (скринінговому) етапі емпіричного дослідження щодо експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп.

Таблиця 1

Результати констатувального зрізу

№ з/п	Показники (рівень)	Середнє значення		Стандартне відхилення		Достовірність відмінностей за критерієм Вілкоксона
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
1	Обсяг уваги	1,64	1,64	0,67	0,81	0,564
2	Продуктивність і стійкість уваги	1,91	1,91	0,70	0,70	0,564
3	Загальна самооцінка	1,82	1,82	0,98	0,40	0,317
4	Асоціальність	1,64	1,73	0,67	0,65	0,157
5	Агресивність	1,64	1,36	0,67	0,51	0,083
6	Імпульсивність	2,27	2,18	0,65	0,60	1,00

Третій етап емпіричного дослідження полягав у впровадженні комплексної мультимодальної психокорекційної програми для гіперактивних старших дошкільників, яка розрахована на три місяці занять (індивідуальних і групових). Ігрові вправи підбирали за наступними напрямками: вправи на розвиток уваги; вправи на зняття м'язового та емоційного напруження (релаксація); вправи, що розвивають навички вольової регуляції (управління); вправи та ігри на тренування вміння «діяти за правилами»; арт-терапевтичні методики для гіперактивних дошкільників (ізотерапія, казкотерапія). Тренування уваги, рухового й емоційного контролю проводилося поетапно. Спочатку ми вводили вправи на тренування однієї функції – уваги. Якщо був

досягнутий потрібний результат, то пропонувалися ігри на розвиток рухового контролю, потім імпульсивності. Між корекційними заняттями вводилися елементи релаксації з метою навчити дитину в ігровій формі розслаблятися і знімати напругу.

Оскільки у гіперактивної дитини переважно гіпертрофовані функції правої півкулі, то найбільш ефективною психокорекційна робота буде не на раціонально-логічному, а на емоційно-ціннісному рівні. Саме тому в програму психокорекції були включені заняття з арт-терапії та казкотерапії. Ми використали спеціально розроблені для гіперактивних дітей психокорекційні казки і методи ізотерапії (Р. М. Ткач, Т. Д. Зінкевич-Євстігнеева). Ці методики призначені для опосередкованого впливу на поведінку дитини. Вони «заміщають» неефективний стиль поведінки більш продуктивним.

У рамках психокорекційної програми була застосована спеціальна програма психоедукації для батьків та розроблено рекомендації щодо виховання гіперактивної дитини: методика ескалації тактильного контакту (А. М. Тохтамиш); організація оптимального режиму дня. Так, тренінг батьківської компетентності мав на меті навчити батьків технік, що дозволяють змінювати поведінку дитини. Вони дізнаються, як використовувати заохочення і покарання для досягнення певних цілей. У них розвивають уміння помічати те, що дитина робить добре і вміння хвалити дитину за досягнуті нею успіхи. Крім цього, батьки навчаються використовувати систему штрафів за деструктивну поведінку (таких як втрата привілеїв чи тайм-аут) та справлятися з непослухом в громадських місцях. Батьків навчають прийомів модифікації (зміни) поведінки гіперактивної дитини. До числа подібних прийомів відносяться: використання певних правил і позитивного підкріплення, повсякденне виконання певного розпорядку дня, складання списків необхідних справ, регулювання інформації, упорядкування навколишньої обстановки з обмеженням відволікаючих чинників, контролем за поганими звичками і змінами дій, використання нагадувань у вигляді плакатів (малюнків).

Батькам пропонуються спеціальні рекомендації щодо того, як поводитися з дитиною, які ігри і корекційні вправи можна проводити в домашніх умовах і як правильно облаштувати побут гіперактивної дитини. Батьки, які пройшли тренінг батьківської компетентності й отримали рекомендації, зустрічаються з психологом в рамках програми тричі (раз в місяць), аналізують і коментують хід дотримання рекомендацій, обговорюють успіхи та невдачі, корегують свої наступні дії.

Для вихователів у рамках програми теж розроблено спеціальні рекомендації, а консультації проводяться по мірі необхідності. Вихователь має подбати про зміну оточення дитини, зміну режиму занять із включенням хвилин активного відпочинку, регулювання взаємин з однолітками; створення позитивної мотивації; корекцію негативних форм поведінки, в тому числі немотивованої агресії; проведення ігор на заняттях, які спрямовані на розвиток уваги, вправ на релаксацію і зняття напруги; забезпечення чіткого режиму дня; регулювання очікувань (насамперед батьків, оскільки позитивні зміни в поведінці дитини проявляються не так швидко, як би хотілося оточуючим) тощо. Отже, вихователі в дошкільних навчальних закладах, взявши до уваги рекомендації психолога, здійснюють процес навчання дитини, створюють ситуації успіху, сприяють розширенню емоційного досвіду та соціальної взаємодії.

Медичний працівник (а це може бути працівник ДНЗ або ж дільничний педіатр) може розробити вправи з ЛФК (лікувальна фізкультура), призначити курс спеціальних масажів для зняття напруженості м'язів гіперактивної дитини, проводити регулярні медичні обстеження із залученням невролога.

Отже, основне завдання психолога як керівника програми – це не тільки проводити за програмою індивідуальні та групові психокорекційні заняття, а й підготувати до ефективної участі в психокорекційній діяльності батьків і вихователів, постійно контролювати й аналізувати процес, а також вести фіксацію результатів.

Четвертий етап емпіричного дослідження – контрольний зріз – дозволив порівняти емпіричні кореляції гіперактивності досліджуваних із контрольної та експериментальної груп, визначити достовірність відмінностей психодіагностичних даних констатувального й контрольного зрізів, а відтак визначити ефективність реалізації комплексної мультимодальної експериментальної програми психокорекції гіперактивності старших дошкільників.

Порівняння інтенсивності змін динамічних рядів описових статистик контрольної (таблиця 2) і експериментальної (таблиця 3) груп дозволить зробити обґрунтований висновок про ефективність впровадженої психокорекційної програми.

Наведені дані свідчать про те, що показники уваги в контрольній групі між двома діагностичними зрізами дещо покращилися. Можна припустити, що причиною є підготовка батьками і вихователями дітей до школи, зокрема відвідування підготовчих занять в школі, навчальні заняття в дошкільному закладі

тощо. Зате показники поведінкової активності та загальної самооцінки демонструють тенденцію до зниження (погіршення), що посилює соціально-психологічну дезадаптації досліджуваних дошкільнят. Проте ніде ці зміни не є статистично значущими.

Таблиця 2

Динаміка показників ГРДУ в контрольній групі

№ з/п	Показники (рівень)	Констатувальний зріз		Контрольний зріз		Достовірність відмінностей за критерієм Вілкоксона
		Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення	
1	Обсяг уваги	1,64	0,81	1,73	0,65	0,564
2	Продуктивність і стійкість уваги	1,91	0,70	2,00	0,63	0,564
3	Загальна самооцінка	1,82	0,40	1,73	0,47	0,317
4	Асоціальність	1,73	0,65	1,9	0,70	0,157
5	Агресивність	1,36	0,51	1,64	0,67	0,083
6	Імпульсивність	2,18	0,60	2,18	0,60	1,00

Таблиця 3

Динаміка показників ГРДУ в експериментальній групі

№ з/п	Показники (рівень)	Констатувальний зріз		Контрольний зріз		Достовірність відмінностей за критерієм Вілкоксона
		Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення	
1	Обсяг уваги	1,64	0,67	2,45	0,82	0,003
2	Продуктивність і стійкість уваги	1,91	0,70	2,64	0,67	0,005
3	Загальна самооцінка	1,81	0,98	2,36	0,50	0,034
4	Асоціальність	1,64	0,67	1,55	0,52	0,317
5	Агресивність	1,61	0,67	1,18	0,40	0,025
6	Імпульсивність	2,27	0,65	1,55	0,52	0,005

Статистичні дані, наведені в таблиці 3, свідчать про значуще зростання всіх показників уваги в досліджуваних експериментальної групи, посилення аутосимпатії та самоприйняття, що

відобразилося в суттєвому підвищенні самооцінки. Значно поліпшилися й поведінкові характеристики, що проявилось у зниженні показників імпульсивності, агресивності та схильності до асоціальних дій. Динаміка всіх показників, за винятком останнього, є статистично значущою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Психологічна корекція дітей із гіперактивним розладом з дефіцитом уваги передбачає сукупність медико-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів, які повинні сприяти успішній адаптації, реабілітації та особистісному росту дітей у соціумі. Така корекція повинна здійснюватися трьома напрямками: цілеспрямована робота з сім'ями дітей з ГРДУ, робота з працівниками і психологами дошкільних навчальних закладів, які працюють з цими дітьми, і робота безпосередньо з дошкільниками з ГРДУ.

Оцінка ефективності запропонованої мультимодальної комплексної психокорекційної програми здійснювалася шляхом порівняння описових статистик діагностованих показників, визначення значущості їх зсуву в сторону збільшення / зменшення в експериментальній і контрольній групах за допомогою критерію Вілкоксона для аномальних розподілів.

Аналіз результатів дослідження виявив, що за всіма показниками, за винятком схильності до асоціальної поведінки, в експериментальній групі дітей з ГРДУ спостерігалось вельми значуще покращення. У свою чергу, в контрольній групі тенденція до поліпшення результатів повторної психодіагностики також була присутня, але вона була виражена не настільки сильно і не була статистично значущою. Результати емпіричного дослідження щодо застосування мультимодальної комплексної психокорекції дітей старшого дошкільного віку спільно з психоедукацією вихователів та батьків свідчать про оптимізацію психічних процесів гіперактивних дітей і гармонізацію їх особистості.

Вкрай важливим є продовження психокорекційного процесу і психологічного супроводу дітей з ГРДУ та їх батьків і під час навчання дитини в загальноосвітній школі. Актуальним залишається і дослідження ефективності новітніх форм креативної психотерапії, спрямованих на гармонізацію розумового, психоемоційного і соціального розвитку гіперактивних дітей.

Список використаних джерел

1. Брязгунов И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 96 с .

2. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Мони́на. – М. : Генезис, 2002. – 192 с.
3. Моніна Г. Робота з гіперактивними дітьми / Г. Моніна // Психолог. бібліотека: науково-виробниче видання. – 2005. – № 9. – С. 102–114.
4. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / Олег Романчук. – Львів : Крео, 2008. – 323 с.
5. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 125 с.
6. Суковський Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: poradnik для батьків / Є. Суковський. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
7. Халецкая О.В. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте / О.В. Халецкая, В.Д. Трошин. – Нижний Новгород, 1995. – 129 с.
8. Яременко Б.Р. Дисфункции головного мозга у детей / Б.Р. Яременко, А.Б. Яременко, Т.Б. Горяинова. – СПб. : Салит – Медкнига, 2002. – 128 с.
9. Barkly R.A. Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment / R.A. Barkly. – N.Y., London, 1997. – 84 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Brjazgunov I.P. Neposedlivyj rebenok, ili vse o giperaktivnyh detjah / I.P. Brjazgunov, E.V. Kasatikova. – М. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2001. – 96 s.
2. Ljutova E.K. Shpargalka dlja vzroslyh: psihokorrekcionnaja rabota s giperaktivnymi, agressivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi / E.K. Ljutova, G.B. Monina. – М. : Genезis, 2002. – 192 s.
3. Monina G. Rabota z giperaktivnyimi dit'my / G. Monina // Psyholog. biblioteka: naukovo-vyrobnyche vydannja. – 2005. – № 9. – S. 102–114.
4. Romanchuk O. Giperaktivnyj rozlad z deficytom uvagy. Praktychne kerivnyctvo / Oleg Romanchuk. – L'viv : Kreo, 2008. – 323 s.
5. Sirotyuk A.L. Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju / A.L. Sirotyuk. – М. : TC Sfera, 2003. – 125 s.
6. Sukovs'kyj Je. Giperaktivnyj rozlad z deficytom uvagy u ditej: poradnyk dlja bat'kiv / Je. Sukovs'kyj. – L'viv : Koleso, 2008. – 144 s.

7. Haleckaja O.V. Minimal'naja disfunkcija mozga v detskom vozraste / O.V. Haleckaja, V.D. Troshin. – Nizhnij Novgorod, 1995. – 129 s.
8. Jaremenko B.R. Disfunkcii golovного mozga u detej / B.R. Jaremenko, A.B. Jaremenko, T.B. Gorjainova. – SPb. : Salit – Medkniga, 2002. – 128 s.
9. Barkly R.A. Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment / R.A. Barkly. – N.Y., London, 1997. – 84 p.

L.Y. Prokopiv. The experimental verification of comprehensive multimodal psychocorrection of children's hyperactivity. In the article the problem of psychological treatment of hyperactivity as disorder of behavior of preschool children is clarified. Based on the analysis of foreign and domestic specialists in various fields, there is described the psychological characteristics of hyperactive children, and diverse methods of psychological correction are aimed for their overcome and compensation.

There is grounded the diagnostic criteria and outlined the productive and psychological methods of early diagnosis of kid's hyperactivity. The author determined the methodological approaches and justified the format of specific conditions, created for effective training of children with hyperactive disorder and attention deficit for school. There is generalized the known program of hyperactive preschoolers' correction.

There is argued the need for an integrated approach to education and training of hyperactive preschoolers, disclosed the content of the comprehensive multimodal program of correction and psychological support of children with hyperactive disorder and attention deficit in the process of education and training.

Given the key features of cognitive, emotional and behavioral disorders of the preschool children with hyperactive attention deficit disorder (volume, stability and productivity of attention, self-esteem, impulsiveness, susceptibility to aggressive and antisocial behavior) there was carried out the experimental verification of the implementation of complex multimodal authoring program of psychocorrection of hyperactive children, that combined work of pre-school psychologist with the professional support of educators, parents and doctors.

Key words: hyperactivity, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), impulsivity, attention deficit, psychological support, comprehensive approach, multimodal complex psychocorrection, psychological education.

Received February 08, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

Психологічні особливості осмисленості життя дітей підліткового віку в сім'ях повторного шлюбу

Pustovalov I.V. Psychological characteristics of life meaningfulness of step family adolescents / I.V. Pustovalov // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 575–584.

І.В. Пустовалов. Психологічні особливості осмисленості життя дітей підліткового віку в сім'ях повторного шлюбу. У статті висвітлено психологічні особливості осмислення життя підлітками із сімей повторного шлюбу. Показано роль сім'ї в розвитку особистості підлітка та його смислової сфери. Особливу увагу приділено обґрунтуванню доцільності спеціального вивчення смислової сфери підлітків із сімей повторного шлюбу.

Наведено результати емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій як складової смислової сфери підлітків. Установлено, що в підлітків із сімей повторного шлюбу загальна осмисленість життя, в якій злиті уявлення про себе і світ, має свої особливості, порівняно з однолітками, які виховуються в сім'ях в інших сімейних структурах. Для таких підлітків характерні невисокі показники наявності цілей в житті, що свідчить про недостатню осмисленість і спрямованість їхнього життя в майбутньому. Як правило, вони живуть сьогоднішнім, не мають часової перспективи і не бажають планувати майбутнє.

За показником «процес життя» виявлено, що емоційна насиченість сьогодення, його осмисленість оцінюються підлітками із сімей повторного шлюбу значно вище, ніж минулого та майбутнього, що з урахуванням низьких показників за іншими показниками смисложиттєвих орієнтацій свідчить про недостатню осмисленість і спрямованість їхнього життя в майбутньому.

Визначено, що підліткам із сімей повторного шлюбу властиві нижчі показники за шкалою «результативність життя», ніж підліткам із сімей першого шлюбу, більша незадоволеність ними прожитою частиною життя.

Показано, що в переважній частині підлітків із сімей повторного шлюбу йдеться про переконаність у власній нездатності контролювати своє життя, зневіру в можливості здійснювати контроль над власним життям у майбутньому.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, підліток, смислова сфера, осмисленість життя, сім'я повторного шлюбу.

И.В. Пустовалов. Психологические особенности осмысленности жизни детей подросткового возраста в семьях повторного брака. В статье освещены психологические особенности осмысления жизни подростками из семей повторного брака. Показана роль семьи в развитии личности подростка и его смысловой сферы. Особое внимание уделено обоснованию целесообразности специального изучения смысловой сферы подростков из семей повторного брака.

Приведены результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций как составляющей смысловой сферы подростков. Установлено, что у подростков из семей повторного брака общая осмысленность жизни, в которой слиты представления о себе и о мире, имеет свои особенности по сравнению со сверстниками, которые воспитываются в семьях в других семейных структурах. Для таких подростков характерны невысокие показатели наличия целей в жизни, что свидетельствует о недостаточной осмысленности и направленности их жизни в будущем. Как правило, они живут настоящим, не имеют временной перспективы и не желают планировать будущее.

По показателю «процесс жизни» выявлено, что эмоциональная насыщенность настоящего, его осмысленность оцениваются подростками из семей повторного брака значительно выше, чем прошлого и будущего, что с учетом низких показателей по другим показателям смысложизненных ориентаций свидетельствует о недостаточной осмысленности и направленности их жизни в будущем.

Выявлено, что подросткам из семей повторного брака свойственны бо́лее низкие показатели по шкале «результативность жизни», чем подросткам из семей первого брака, большая неудовлетворённость ими прожитой частью жизни.

Показано, что у большей части подростков из семей повторного брака речь идёт об убеждении в собственной неспособности контролировать свою жизнь, неверие в возможность осуществлять контроль над собственной жизнью в будущем.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, подросток, смысловая сфера, осмысленность жизни, семья повторного брака.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є періодом активного формування системи поглядів на навколишнє середовище, на самого себе та інших людей, прийняття себе в багатогранному світі, формування мотивів, смислів і цінностей, які в єдності своїй виконують детермінуючу та регулюючу функції. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження смислової сфери підлітка як основи світоглядної системи особистості.

Центральним ядром смислової сфери є особистісний смисл як суб'єктивно-об'єктивна категорія особистості (в контексті

підходу О. Леонтьєва), що визначається в термінах «значення для суб'єкта» [4].

Смисловій сфері підлітка притаманний динамічний, амбівалентний характер, нестійкість, мінливість у часі. Як наслідок, завдяки усвідомленню цінностей породжуються ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, в свою чергу, являють собою реально усвідомлену частину системи особистісних смислів[1].

Суттєвий внесок у становлення смислової сфери підлітка робить сім'я. У процесі виховання актуалізуються емоційні та комунікативні механізми, які певною мірою позначаються на векторі розвитку дитини. Насамперед, це наслідування та ідентифікація, завдяки яким діти, беручи приклад зі своїх батьків, засвоюють норми соціальної поведінки [2] і будують відповідні особистісні смисли.

У проблемних сім'ях, унаслідок демонстрації батьками деструктивних форм поведінки, які призвели в кінцевому рахунку до розлучення, існує загроза деформації смислової сфери підлітка. У випадку створення сім'ї повторного шлюбу ці деформації можуть значно посилитися, спричинивши різні особистісні відхилення – від соціального інфантилізму до асоціальної та делінквентної поведінки.

Адже основними проблемами виховання в таких сім'ях є недостатня вираженість або відсутність у батьків знань і навичок ефективної організації процесів міжособистісної взаємодії, спілкування, умінь правильного інструментування психологічних впливів згідно індивідуальних характеристик іншої особи, а також навичок особистої співучасті в цьому процесі [6]. У результаті можна припустити, що особливостями осмислення життя підлітків у сім'ях повторного шлюбу є недооцінка власних можливостей, порушення в системі цілепокладання, негативна оцінка і незадоволеність прожитим відрізком свого життя.

Слід зазначити, що вплив сімей повторного шлюбу на процес виховання та розвитку особистості підлітків тільки почав досліджуватися. Так, зокрема дослідження сімей повторного шлюбу є здебільшого предметом соціологічних досліджень А. Карлсон, Н. Римашевської, О. Синельнікова, М. Соловійова, В. Солоднікова, та ін. У межах психології він розглядається переважно в контексті дитячо-батьківських стосунків (Т. Андрєєва, О. Арнаутова, К. Вітакер, Г. Навайтис, Г. Фігдор, В. Целуйко та ін.) і відображає психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини в біонуклеарній сім'ї [3].

Разом з тим осмисленість життя підлітків в сім'ях повторного шлюбу, попри всю актуальність, не виступали предметом спеціального дослідження. Це зумовило *мету нашої роботи* – дослідити особливості осмисленості життя підлітків в сім'ях повторного шлюбу.

Виклад основного матеріалу. Особливості осмислення життя в підлітків із сімей повторного шлюбу досліджено за допомогою «Тесту смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО), спрямованого як на визначення загального показника осмислення життя, так і його складових, які розбиваються на дві групи.

У першу входять власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, насиченість життя (процес життя) і задоволеність самореалізацією (результативність життя). Ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (справжнім) і результатом (минулим).

До другої групи віднесено показники, що характеризують внутрішній локус контролю, з яким, згідно з даними досліджень, тісно пов'язане усвідомлення життя, причому один із них характеризує загальне світоглядне переконання в тому, що контроль можливий – локус-контроль життя (керованість життям), а другий відображає віру у власну здатність здійснити такий контроль – локус-контроль «Я» (Я – господар життя) [5].

У дослідженні взяли участь 415 дітей віком 14-15 років – 182 дівчинки (43,9%) та 233 хлопчики (56,1%), з них – 296 дітей (71,3%) із сімей першого шлюбу, 119 дітей (28,7%) – повторно. Дослідження проводилося на базі шкіл №№ 15, 21, 41 м. Сімферополя, № 21 м. Вінниці, гімназії № 109 у м. Києві.

Статистичні розрахунки виконано з використанням пакета прикладних комп'ютерних програм SPSS, версія 17,0.

За результатами дослідження не було виявлено статистично значущих відмінностей у загальному показнику осмислення життя підлітками із сімей першого та повторного шлюбів. Водночас такі відмінності було встановлено за окремими показниками.

Так, за результатами дисперсійного аналізу виявлено статистичні відмінності ($p < 0,05$) між підлітками з сімей повторного та першого шлюбів щодо наявності в житті досліджуваних цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу (Рис. 1).

Як випливає з рис. 1, для підлітків з сімей повторного шлюбу характерні невисокі показники наявності цілей у житті, що свідчить про недостатню осмисленість та спрямованість їхнього життя в майбутньому. Вони живуть сьогоднішнім, не мають часової перспективи і не бажають планувати майбутнє. Одним із

можливих пояснень цього факту, на наш погляд, може бути саме розлучення батьків у першому шлюбі, що зумовлює невпевненість підлітків у майбутньому житті і позначається на їхньому подальшому цілепокладанні.

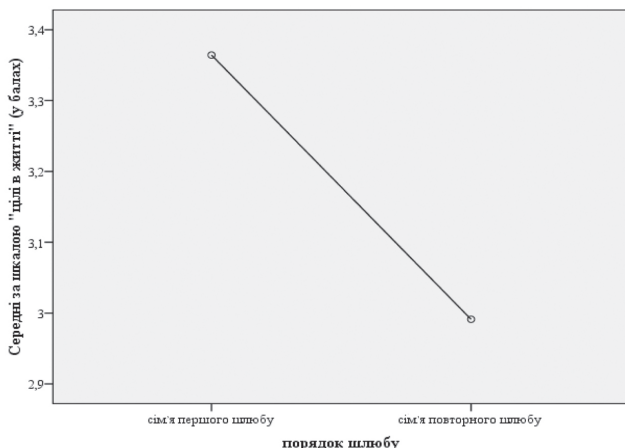


Рис. 1. Особливості наявності цілей у житті підлітків із сімей першого та повторного шлюбів

За шкалою «процес життя» визначено, що в підлітків із сімей повторного шлюбу показники вищі, ніж у підлітків із сімей першого шлюбу (Рис. 2, $p < 0,01$).

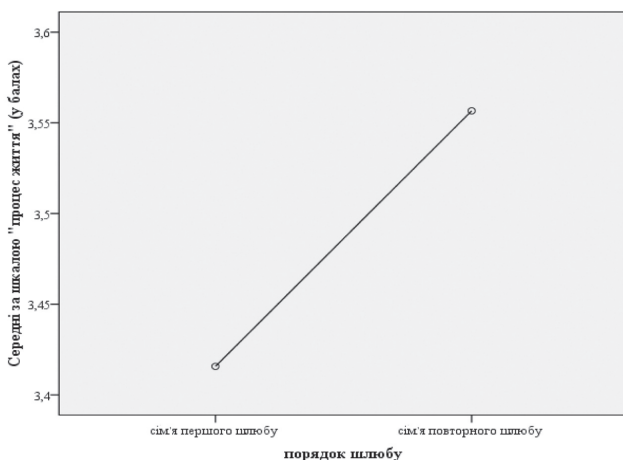


Рис. 2. Особливості осмислення процесу життя в підлітків із сімей першого та повторного шлюбів

У цілому зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям сьогодні; проте їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє.

Водночас, для інтерпретації результатів варто врахувати, що високі бали за шкалою «процес життя» і низькі за іншими (як у випадку підлітків із сімей повторного шлюбу) характеризують особистість, яка живе сьогоднішнім днем. Отже, у підлітків із сімей повторного шлюбу відчуваються труднощі при знаходженні для себе сенсу подальшого життя.

Це може, як нам уявляється, бути зумовлено тим, що внутрішньосімейні взаємини виступають для дитини першим специфічним зразком суспільних відносин. Якщо у відносинах є байдужість батьків, які не задовольняють прагнення дитини до спілкування, до спільної емоційно забарвленої та значущої діяльності, то це може мати значний вплив на формування загальної моделі її життя в майбутньому.

Крім того, для підлітків із сімей повторного шлюбу властиві нижчі показники за шкалою «результативність життя», ніж для підлітків із сімей першого шлюбу (Рис. 3, $p < 0,05$).

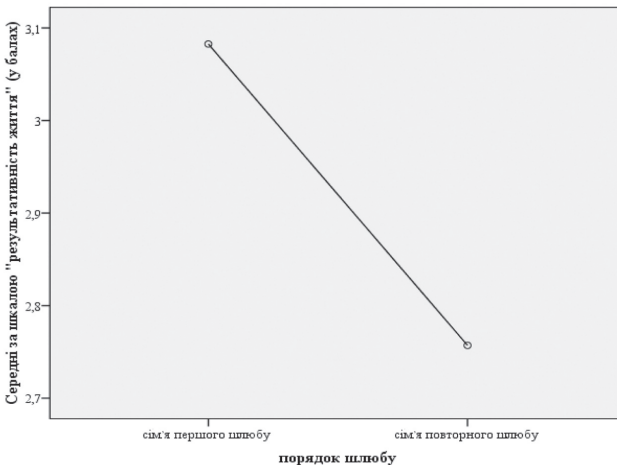


Рис. 3. Особливості осмислення результативності життя в підлітків із сімей першого та повторного шлюбів

Як відомо, бали за цією шкалою відображають оцінку проведеного відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною й осмисленою була прожита його частина. Отже, низькі бали свідчать про більшу незадоволеність прожитою частиною життя в підлітків із сімей повторного шлюбу.

Дані за цією шкалою, на нашу думку пов'язані з негативними змінами внутрішньої структури сім'ї, зниженням її стабільності, особливостями взаємодії батьків і підлітків, що багато в чому забезпечують майбутні успіхи дитини на подальших етапах її життя. У сім'ях повторного шлюбу дитина, переживши розлучення батьків, більше залежить від сьогоденного стану сімейних взаємовідносин із батьками, як з рідними, так і з прийомними.

У підлітків із сімей повторного шлюбу, порівняно з дітьми із сімей першого шлюбу, виявлено (на рівні тенденції) нижчі показники шкали «Локус контролю Я». Як відомо, високі бали за цією шкалою відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей, завдань і уявленнями про сенс. Низькі бали – невіра в свої сили контролювати події власного життя. Тому у випадку підлітків з сімей повторного шлюбу йдеться про більшу невпевненість і слабку відповідальність за власне життя.

Крім того, виявлено відмінності за шкалою «Локус-контролю життя» з урахуванням складу сім'ї ($p < 0,05$). Низькі показники за даною шкалою для підлітків із сімей повторного шлюбу свідчать, що вони більше вірять в долю, ніж у свідомий контроль людини над життям, вважаючи, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє. На відміну від них, підлітки з сімей першого шлюбу отримали більш високі бали за цією шкалою, які свідчать, що вони здебільшого переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Тому ми припускаємо, що до цього може призвести порушення комунікативної складової внутрішньосімейних стосунків, що певною мірою впливає на свободу від зовнішнього контролю за життям у підлітків із сімей повторного шлюбу. Унаслідок цього в них можуть сформуватися інфантильні риси особистості, що вплине на свободу вибору в побудові свого життя згідно з їхніми цілями й уявленнями про його сенс.

Порівняльний аналіз показників виявив, що за першою групою смисложиттєвих орієнтацій (цілі в житті, процес життя і

результативність життя) установлені статистично значущі відмінності щодо задоволеності сьогоденням, яка вище, ніж задоволеність минулим і майбутнім. Саме теперішнє життя, на думку підлітків, особливо цікаве та емоційно насичене. Зниження задоволеності минулим і майбутнім відрізком життя показує, що для підлітків ідеться про початок нового життєвого етапу, який відбувається в сім'ї повторного шлюбу, і багато хто з них сумніваються, чи буде такою ж насиченою їх життя в майбутньому. Тому й осмисленість сьогодення оцінюється вище, ніж майбутнього.

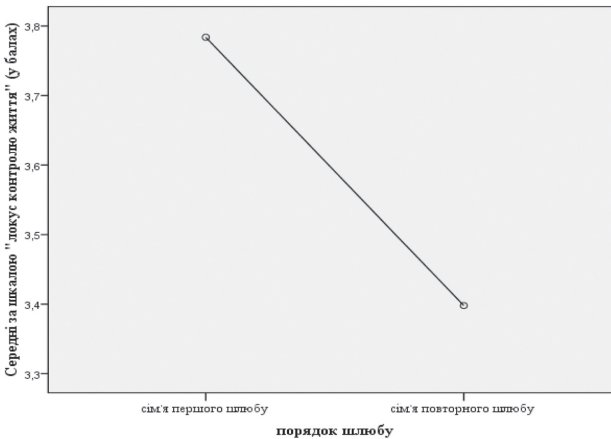


Рис. 4. Особливості локусу контролю життя в підлітків із сімей першого та повторного шлюбів

Порівняльний аналіз показників другої групи смисложиттєвих орієнтацій (локусу контролю Я та локусу контролю життя) свідчить, що у підлітків із сімей повторного шлюбу переконаність у власній нездатності контролювати своє життя перевищує ступінь переконаності в тому, що такий контроль взагалі можливий. Отже, недостатній рівень осмисленості життя у цих дітей може бути зумовлений невисоким рівнем віри в можливість здійснювати контроль над власним життям у майбутньому.

Висновки. Виявлено особливості осмисленості життя у підлітків із сімей повторного шлюбу. По-перше, зниження задоволеністю минулим і майбутнім відрізком життя (смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, процес життя і результативність життя) показує, що для підлітків початок нового життєвого етапу, який відбувається в сім'ї повторного шлюбу, призводить до того, що

сучасне життя особливо цікаве й емоційно насичене, а осмисленість сьогодення вища, ніж майбутнього.

По-друге, у підлітків із сімей повторного шлюбу переконаність у власній нездатності контролювати своє життя перевищує ступінь переконаності в тому, що такий контроль взагалі можливий. Недостатня осмисленість життя в цих дітей може бути зумовлена невисоким рівнем віри в можливість здійснювати контроль над власним життям у майбутньому.

Отже, проблеми осмисленості життя в підлітків із сімей повторного шлюбу потребують розв'язання у процесі спеціальної психолого-корекційної роботи, яку можна здійснити в системі освіти. У зв'язку з цим перспективою дослідження є розроблення та впровадження програми індивідуальної та групової психологічної корекції не лише з підлітками із сімей повторного шлюбу, але із їхніми батьками.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
3. Косигіна О. В. Психологічні особливості особистості та подружніх стосунків жінок, що взяли повторний шлюб: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. В. Косигіна; Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2008.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
6. Лофас Ж. Повторный брак: дети и родители / Ж. Лофас, Д. Сова. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 320 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti / A. G. Asmolov. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 367 s.
2. Bondarchuk O. I. Psihologiyasim'yi :kursleksi / O. I. Bondarchuk. – Kiyiv : MAUP, 2001. – 96 s.
3. Kosigina O. V. Psihologichni osoblivosti osobistosti ta podruzhnih stosunkiv zhinok, scho vzyali povtornii shlyub: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. psihol. nauk: 19.00.01

- «Zagalna psihologiya, istoriya psihologiyi» / O. V. Kosigina; Harkivskii natsionalnii universitetim. V. N. Karazina. – Harkiv, 2008.
4. Leontev D. A. Psihologiya smysla. Priroda, struktura I dinamika smyslovoi realnosti / D. A. Leontev. – M. : Smysl, 1999. – 487 s.
 5. Leontev D. A. Test smyslozhiznennyh orientatsii (SZHO) / D. A. Leontev. – 2-e izd. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
 6. Lofas ZH. Povtorny brak: deti i roditeli / ZH. Lofas, D. Sova. – SPb. :Piter Press, 1996. – 320 s.

I.V. Pustovalov. Psychological characteristics of life meaningfulness of step family adolescents. The article deals with the psychological characteristics of step family teenagers' meaningfulness of life. The author analyzes the role of the family in the development of adolescent personality and their system of values paying special attention to the rationale for research of step family adolescents' system of values.

The author presents the results of an empirical investigation of teenagers' system of life values. It was found that adolescents from step families differed from their age peers from families of other types in their overall meaningfulness of life which fused their ideas about themselves and the world. Those teens had vague life goals which suggested their poor understanding of life and lack of a tunnel vision. They usually lived in the present, did not have time perspective and did not want to plan ahead.

Regarding 'the process of life' scale it was found that the emotional intensity of the present and its meaningfulness were rated by the step family adolescents much higher than those of the past and the future. Given their low scores on other life values scales, step family adolescents had poor understanding of their future lives.

Besides, the step family adolescents were shown to have scores on the 'life efficacy' scale lower than those from the families of other types which suggested their dissatisfaction with their past lives.

It was also found that the majority of step family adolescents believed in their inability to control their lives.

Key words: life value system, teenager, value system, meaningful life, step family.

Received February 11, 2015

Revised February 19, 2015

Accepted March 17, 2015

Аналіз особливостей Я-концепції в чоловіків у доактуалізаційному та актуалізаційному періодах становлення батьківської ідентичності

Pushkaruk I.Y. The analysis of the qualities of self-concept of men in preactualized and actualized stages of paternal identity formation / I.Y. Pushkaruk // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 585–597.

І.Ю. Пушкарук. Аналіз особливостей Я-концепції в чоловіків у доактуалізаційному та актуалізаційному періодах становлення батьківської ідентичності. Стаття присвячена важливому та актуальному сьогодні аспекту психології батьківства – проблемі становлення та розвитку батьківської ідентичності чоловіка, зокрема аналізу особливостей Я-концепції в чоловіків у доактуалізаційному та актуалізаційному періодах формування батьківської ідентичності. В статті визначаються особливості Я-концепції чоловіків з дітьми та тих чоловіків, які їх ще не мають. Робиться порівняльний аналіз цих особливостей. На основі проведеного аналізу окреслюються загальні тенденції розвитку батьківської ідентичності чоловіка в доактуалізаційному та актуалізаційному періоді становлення. Доводиться, що реальні батьки, на відміну від потенційних, ставлять більший акцент на соціальному та діяльному «Я» у своїй Я-концепції, що, власне, є необхідним для оптимального виконання ними своїх сімейних та батьківських функцій та обов'язків. У реальних батьків простежується також високий рівень актуалізації поведінкового компонента в їхній Я-концепції загалом, та в батьківській ідентичності зокрема. Визначено, що наявність власної сім'ї та дітей, та перспектива її у майбутньому, змушує чоловіка брати на себе відповідальність і приймати важливі рішення, а для цього необхідно вміти володіти собою, своїми емоціями, бути стресостійким. В той же час сучасні чоловіки характеризуються високою емоційною полярністю переживань. Перехід до актуалізаційного періоду становлення батьківської ідентичності є кризовим періодом, що супроводжується значними стресовими реакціями та емоційними переживаннями. Дослідження дало можливість констатувати наявність проблемних зон у формуванні особистісної ідентичності, так і про низький рівень розвитку рефлексії в

певної категорії чоловіків як доактуалізаційного, так і актуалізаційного періоду становлення батьківської ідентичності.

Ключові слова: чоловік, батьківство, ідентичність, Я-концепція, батьківська ідентичність, доактуалізаційний період становлення батьківської ідентичності, актуалізаційний період становлення батьківської ідентичності.

И.Ю. Пушкарук. Анализ особенностей Я-концепции у мужчин в доактуализационном и актуализационном периодах становления отцовской идентичности. Стаття посвящена важному и актуальному сегодня аспекту психологии родительства – проблеме становления и развития отцовской идентичности мужчины, в том числе анализа особенностей Я-концепции у мужчин в доактуализационном и актуализационном периодах становления отцовской идентичности. В статье определяются особенности Я-концепции мужчин с детьми и тех мужчин, у которых ещё нет детей. Делается сравнительный анализ этих особенностей. На основе проведенного анализа определяются общие тенденции развития отцовской идентичности в доактуализационном и актуализационном периоде становления. Доказывается, что реальные отцы в отличие от потенциальных ставят больший акцент на социальном и деятельном «Я» в своей Я-концепции, что, собственно, необходимо для оптимального выполнения ими своих семейных и родительских функций и обязанностей. У реальных отцов прослеживается также высокий уровень актуализации поведенческого компонента в их Я-концепции в целом, и в отцовской идентичности в частности. Определено, что наличие собственной семьи, детей и перспектива их в будущем, заставляет мужчину брать на себя ответственность и принимать важные решения, а для этого необходимо уметь владеть собой, своими эмоциями, быть стрессоустойчивым. В то же время современные мужчины характеризуются высокой полярностью эмоциональных переживаний. Переход к актуализационному периоду становления отцовской идентичности является кризисным периодом, который сопровождается значительными стрессовыми реакциями и эмоциональными переживаниями. Исследование позволило констатировать наличие проблемных зон в формировании отцовской идентичности и низкий уровень развития рефлексии в определённой категории мужчин как доактуализационного, так и актуализационного периода становления отцовской идентичности.

Ключевые слова: мужчина, отцовство, идентичность, Я-концепция, отцовская идентичность, доактуализационный период становления отцовской идентичности, актуализационный период становления отцовской идентичности.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема дослідження та вивчення батьківства, особливостей становлення та розвитку батьківських почуттів і уявлень стосовно своїх дітей та себе як батька, дослідження механізмів та особливостей розвитку та формування батьківської ідентичності чоловіка займає вагоме

місце у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Так батьківству були присвячені праці таких вчених як Н.М. Авдєєвої, Ю.В. Борисенко, Т.В. Григорової, Ю.В. Євсєєнкової, О.Г. Каліна, І.С. Кона, І.В. Павлова, В.К. Рахманової, А.Б. Холмогорової та ін. Особливої уваги у наш час вимагає проблема становлення та розвитку батьківської ідентичності чоловіка. Батьківська ідентичність – це усвідомлення чоловіком себе батьком, прийняття цієї соціальної ролі, відчуття повної тотожності себе в цьому, а також прийняття чоловіка як батька значущими людьми [6]. Щодо ж до процесу становлення батьківської ідентичності, то в ньому можна виділити такі періоди: доактуалізаційний (починається від народження хлопця та завершується, коли його дружина чи подруга вагітніє), перехідний (період протікання вагітності) та актуалізаційний (від народження дитини та впродовж решти життя чоловіка) [6].

Надзвичайно цікавим у цьому плані є порівняння Я-концепції чоловіків, що перебувають в доактуалізаційному періоді становлення своєї батьківської ідентичності, та чоловіками, що перебувають в актуалізаційному періоді цього процесу.

Зазначимо, що в доактуалізаційний період відбувається розвиток всіх компонентів батьківської ідентичності, завдяки яким вона пізніше структуруватиметься та оформиться в цілісну структуру. Впродовж актуалізаційного періоду розвитку батьківської ідентичності відбувається актуалізація батьківської ідентичності чоловіка як цілісної структури. Основним чинником, який актуалізує батьківську ідентичність, є активна взаємодія чоловіка з власною дитиною, починаючи з найбільш ранніх етапів її життя.

Тому, *метою* нашого дослідження є аналіз особливостей Я-концепції чоловіків, які мають дітей і чоловіків, які їх ще не мають.

Завданнями нашого дослідження є:

- 1) визначити особливості Я-концепції чоловіків із дітьми та тих чоловіків без дітей;
- 2) провести порівняльний аналіз цих особливостей;
- 3) на основі проведеного аналізу окреслити загальні тенденції становлення батьківської ідентичності чоловіка в доактуалізаційному та актуалізаційному періодах становлення.

У нашій роботі хочемо представити емпіричне дослідження, яке було проведено у формі опитування. Для виявлення особливостей Я-концепції, переважаючого самоставлення, а також особливостей уявлень про власну особистість у потенційних та

реальних батьків нами була використана методика «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпарленд). Респонденти отримали завдання дати відповіді на запитання «Хто Я?», а також визначити своє відношення до тієї чи іншої проставленої відповіді-характеристики. Загалом у дослідженні взяло участь 234 чоловік, з яких 174 ще не мають дітей, а 60 уже є батьками. В цілому було оброблено 3860 слів-асоціацій.

Аналіз отриманих результатів та порівняння реальних (група 1) і потенційних (група 2) батьків відбувалося за такими критеріями, як тип особистості, ідентифікаційні характеристики Я-концепції, рівень розвитку рефлексії. Також ми визначили місце гендерної ідентичності та місце батьківської ідентичності у структурі Я-концепції досліджуваних.

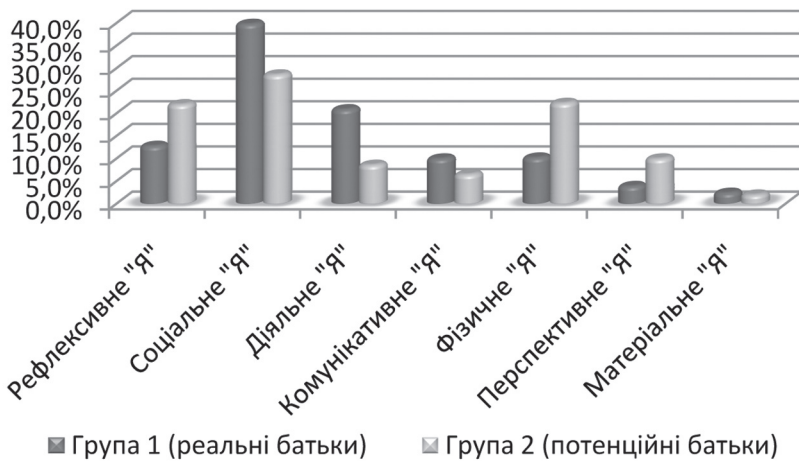


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за групами ідентифікаційних характеристик

Найчастіше досліджувані як першої, так і другої групи описували своє соціальне «Я» (39,8% від усіх характеристик у реальних батьків та 28,6% – у потенційних батьків), яке включає групову приналежність, зазначення статі, навчально-професійні ролі та позиції, сімейні ролі, етнічно-регіональні та світоглядну ідентичність. Причому найпоширенішими ідентифікаційними характеристиками в досліджуваних як першої, так і другої групи стали сімейна приналежність/сімейні та ролі («син», «брат», «батько», «внук», «ще не одружений», «одружений чоловік» і т.д.) та навчально-професійна ролі та позиція («студент», «навчаюся в університеті», «правознавець», «соціальний педагог»,

«колега», «медик», «хірург», «вчитель» тощо). На третій та четвертій позиціях у групі потенційних батьків є пряме зазначення статі (5%) та етнічно-рольова позиція (3,7%). У реальних батьків на третій та четвертій позиціях є пряме зазначення статі (5,3%) та групова приналежність – 5,2% («футболіст», «член суспільства», «член колективу», «геймер» тощо).

На другому місці в групі потенційних батьків розташовується фізичне «Я» (22,3%). Фізичне «Я» включає в себе опис своїх фізичних даних, у тому числі опис зовнішності особистості, хворобливих проявів, захоплень у їжі, шкідливих звичок. Позначення власної фізичної ідентичності стосується розширення людиною власних меж усвідомленого внутрішнього світу, оскільки межі між «Я» і не – «Я» спочатку проходять по фізичним межах у системі самосвідомості людини. Саме усвідомлення свого тіла є провідним фактором у системі самосвідомості людини. Розширення і збагачення фізичного «Я» в процесі особистого розвитку тісно пов'язано з рефлексією особистих емоційних переживань і тілесних відчуттів [7].

У реальних батьків опис своїх фізичних характеристик розташовується аж на четвертому місці (10,2%). Сюди увійшли такі характеристики, як «здоровий», «сильний», «спортивний», «привабливий» і т.д. На нашу думку, зміщення цієї групи характеристик аж на четверту позицію в реальних батьків, порівняно з потенційними, відбулась за рахунок того, що реальні батьки ставлять більший акцент на соціальному та діяльному «Я» у своїй Я-концепції, що, власне, є необхідним для оптимального виконання ними своїх сімейних і батьківських функцій та обов'язків.

Особистісна ідентичність («життєрадісний», «веселий», «мрійник», «чесний», «співчутливий», «відповідальний», «самостійний», «закомплексований», «чуйний», «привітний», «самокритичний», «душа компанії» та ін.) як в першій групі (22%), так і другій групі (12,8%) досліджуваних знаходиться на третій позиції, що свідчить про достатній (дещо більший у першій групі та децю менший в другій) розвиток рефлексії досліджуваних. Навик рефлексивного мислення є надзвичайно важливим для оптимального становлення та розвитку, зокрема, і батьківської ідентичності чоловіка, бо дає можливість виявити та проаналізувати свої «сильні»/«слабкі» якості та риси характеру, щоб мати можливість особистісно розвиватись та самоудосконалюватись і в подальшому.

Діяльне «Я» особистості відображає заняття, захоплення, а також самооцінку здібностей до діяльності, оцінку своїх знань, умінь,

навичок, компетенцій, досягнень. Як показало дослідження, діяльне «Я» займає другу позицію (20,9%) в реальних батьків та четверту позицію (8,6%) в потенційних батьків. Серед характеристик, які відзначали респонденти, були такі: «люблю слухати музику», «люблю читати», «люблю відкривати щось нове», «люблю спорт», «люблю мистецтво», «люблю відвідувати концерти», «водій авто», «екстремал», «громадський діяч», «люблю активний відпочинок», «люблю фотографувати», «люблю танцювати», «люблю вчитись» тощо). Те, що діяльне «Я» є другою за значимістю групою ідентифікаційних характеристик у реальних батьків свідчить про високий рівень актуалізації поведінкового компонента в їхній Я-концепції загалом, та в батьківській ідентичності, зокрема, тобто те, що чоловік бере на себе відповідальність за сім'ю та за дітей спонукає його діяти й розвиватись як у професійному плані, так і в плані дозвілля та власних інтересів.

Далі по значимості у чоловіків, які вже мають дітей, стоїть комінукативне «Я», що в загальній сукупності набрало 10% від усіх характеристик. У потенційних батьків ця група займає передостанню позицію (6,5%). Найпоширеніші характеристики тут стосувались самого суб'єкта спілкування, а також особливостей і оцінок взаємодії з людьми («відкритий у спілкуванні», «комунікабельний», «дружелюбний», «легко почувуюся в будь-якій компанії», «душа компанії», «ставлюсь добре до людей», «люблю знаходити нових друзів», «знаходжу спільну мову з людьми», «простий у спілкуванні»).

На п'яту позицію в потенційних батьків вийшло перспективне «Я» (10%), що, в свою чергу, є на передостанній позиції в реальних батьків (3,9%). Але якщо в чоловіків, які ще не мають дітей, на перший план вийшли професійна перспектива та перспектива діяльності, то в реальних батьків на перший план виходить матеріальна перспектива, що свідчить про стурбованість таких чоловіків фінансовими питаннями, а також бажанням і пошуком можливостей більшого заробітку. Серед найпоширеніших слів-характеристик тут можна відмітити наступні: «майбутній педагог», «майбутній юрист», «майбутній професіонал», «шукач хорошої роботи», «прагну реалізувати себе», «прагну змінити світ на краще», «студент, який прагне знань», «прагну отримати хороший заробіток» і т.п.).

Матеріальне «Я» зайняло останню позицію в обох групах досліджуваних: 2,4% – в чоловіків, які мають дітей, та 2% в тих, які їх не мають. Це може свідчити про те, що для чоловіків матеріальні атрибути-характеристики є важливими та актуальними

настільки, наскільки підкреслюють та/чи додають ваги іншим їхніх ідентифікаційних характеристикам.

Учені М. Кун та Т. Макпартленд умовно виділяють людей емоційно-полярного, врівноваженого типів та таких, хто сумнівається. Ми порівняли отриманий розподіл по цих типах особистостей у реальних та потенційних батьків (рис.2).

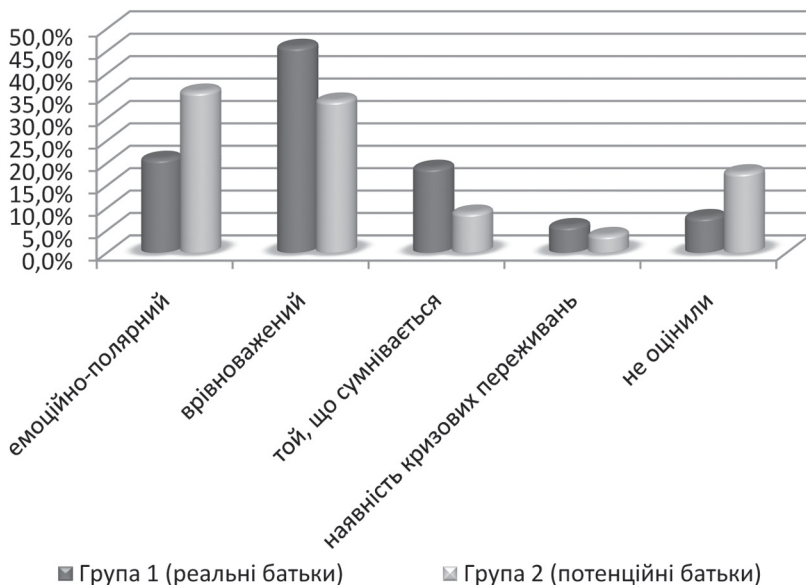


Рис. 2. Розподіл досліджуваних по типах особистості за Куном-Макпартлендом

Отже, 46% реальних батьків належать до врівноваженого типу особистості, 21% – до емоційно-полярного типу, тих, хто сумнівається, виявилось 19%, наявність кризових переживань простежується у 6%, а 8% не оцінили свої характеристики. Щодо потенційних батьків, то тут розподіл по типах різко відмінна від попередньої групи. Так, 36% досліджуваних цієї групи виявилися емоційно-полярними особистостями, 34% відносяться до особистостей врівноваженого типу, тих, хто сумнівається, виявилось 9%, наявність кризових переживань 4% і 18% досліджуваних себе не оцінили.

Так, для врівноваженого типу (а це 46% реальних батьків і 34% потенційних) характерна висока стресостійкість, здатність швидко вирішувати конфліктні ситуації, вміння підтримувати конструктивні відносини з людьми, терплячість, адекватність

а толерантне ставлення до себе та інших. Особистості емоційно-полярного типу (21% реальних та 36% потенційних батьків) характеризуються емоційною нестабільністю, максималізмом в оцінках себе та оточуючих. Це, як правило, емоційно-виразні люди, у яких стосунки з іншими людьми суттєво залежать від того, наскільки подобається їм конкретна людина. Особистості, які сумніваються в оцінці власного «Я» (19% реальних батьків і 9% потенційних), є нерішучими у прийнятті рішень або пережили психічну травму і зараз їм важко приймати важливі рішення.

Так з розподілу простежується, що реальні батьки в більшості випадків є врівноваженими особистостями. Припускаємо, що наявність власної сім'ї і дітей, змушує чоловіка брати на себе відповідальність та приймати важливі рішення, а для цього необхідно вміти володіти собою, своїми емоціями, бути стресостійким. Але майже четверта частина досліджуваних в цій групі належить до емоційно-полярного типу, що свідчить про наявність сильних емоцій як позитивного, так і негативного забарвлення, які чоловіки проявляють у стосунках. Таким чином підтверджується припущення, що сучасні чоловіки-батьки характеризуються високою емоційністю, що зрештою може набувати полярних особливостей в залежності від того, наскільки комфортно для них виявилася ситуація батьківства. Факт того, що в цій групі виявилась також значна частина тих, хто сумнівається в оцінці себе (а це в основному чоловіки, в яких є малолітні діти), наптовхує на думку, що батьківство змушує чоловіка багато в чому переглянути свої особистісні якості та компетенції через призму «добрий/поганий батько», «добрий/поганий чоловік». В той же час цей сумнів може виникати внаслідок усвідомлення того факту, що стереотипи не діють, а ситуація вимагає змін. Отже, переоцінка своїх якостей може бути поштовхом до цих змін. У цій групі досліджуваних також виявилось більше, ніж в групі потенційних батьків, тих, хто демонструє наявність кризових переживань (причому це знову ж молоді батьки). Це, в свою чергу, може свідчити про те, що перехід до актуалізаційного періоду становлення батьківської ідентичності є кризовим періодом, що супроводжується значними стресовими реакціями та емоційними переживаннями.

Потенційні батьки, у свою чергу, більше віднесли себе до емоційно-полярного типу, що є звичним для юнацького вікового періоду розвитку. Також значна частина з цієї групи досліджуваних належить до врівноваженого типу (тут більше одружених чоловіків або тих, що планують створювати сім'ю), що свідчить про готовність брати на себе відповідальність за інших, вирішувати про-

блеми тощо. Тих, хто сумнівається, тут незначна частина, як і тих, в кого присутні кризові переживання. Але майже п'ята частина досліджуваних з цієї групи не оцінили себе, що може свідчити як про наявність проблемних зон у формуванні особистісної ідентичності, так і про низький рівень розвитку рефлексії в цих чоловіків.



Рис. 3. Місце розташування визначення статі у списку відповідей

Як стверджують вчені М.Кун та Т.Макпартленд, наявність прямого та опосередкованого емоційно-позитивного визначення своєї статі свідчить про сформованість позитивної гендерної ідентичності, можливості багатоманітної рольової поведінки, прийняття своєї привабливості, що є важливим для успішного встановлення партнерських взаємовідносин з іншими людьми [7], а також важливим критерієм гармонійності процесу становлення батьківської ідентичності.

Порівняння обох груп досліджуваних за цим критерієм представлено на рис. 3.3.

Так, серед реальних батьків не виявилось жодного, хто б не зазначив своєї статі у списку відповідей. Причому 89% з усіх досліджуваних в цій групі свою стать пописали на перших позиціях списку, 8% – на середніх позиціях і лише 3% свою стать зазначили наприкінці списку. Також практично у всіх досліджуваних першої групи (93%) простежилося позитивне відношення до цієї характеристики, 5% досліджуваних зазначили, що сумніваються, і лише 2% – виявили своє негативне відношення до своєї статі. Це свідчить про те, що в тих чоловіків, які вже мають своїх власних дітей, гендерна ідентичність є цілком сформованою та сприймається ними в позитивному емоційному ракурсі. Що ж до того

невеликого числа досліджуваних, в яких простежилося негативне відношення до своєї статі, то тут можемо припускати наявність серйозного внутріособистісного конфлікту, що потребує детального індивідуального вивчення та дослідження.

Що стосується потенційних батьків, тобто тих чоловіків, які перебувають в доактуалізаційному періоді становлення батьківської ідентичності, то свою стать зазначили 86% досліджуваних. З них 63% приписали свою стать на перших позиціях списку, 15% – на середніх, а 8% наприкінці списку відповідей. Позитивне відношення до своєї статі виявили 92% досліджуваних, 3% досліджуваних сумніваються, а 5% досліджуваних відмітили своє негативне відношення до цієї характеристики. Тож, загалом можна говорити про відносну сформованість гендерної ідентичності в цій групі досліджуваних. А той факт, що 14% досліджуваних взагалі не зазначили своєї статі, підтверджує, що юнацький період розвитку (не зазначили свою стать саме юнаки) – це кризовий і переломний період у формуванні гендерної ідентичності, який, власне, і завершується згідно епігенетичної теорії розвитку Е. Еріксона [3], або оптимальним її (гендерної ідентичності) оформленням, або розвитком дифузної гендерної ідентичності.

На рис. 4. подано порівняння місця розташування визначення себе як «Я-батько» чи «Я-майбутній батько».



Рис. 4. Місце розташування визначення себе як Я-батько чи Я-майбутній батько у списку відповідей

З реальних батьків 2% досліджуваних не зазначили цієї характеристики у своєму листку відповідей, що може свідчити про певні негативні явища у формуванні їхньої батьківської позиції та становленні батьківської ідентичності. З тих, що зазначили,

70% поставили цю характеристику на перших позиціях списку, 26% – на середніх позиціях, 2% – на останніх позиціях списку. Як бачимо, батьківство, а також усвідомлення себе батьком займає вагоме місце в Я-концепції реальних батьків.

Що ж до потенційних батьків, то лише 5% досліджуваних вказали цю характеристику у своєму листку відповідей, причому цю характеристику вказали лише ті чоловіки, які вже є одруженими, а двоє з них перебувають в очікуванні первістка. 3% досліджуваних поставили цю характеристику на перші позиції списку і по 1% розмістили її на середніх та кінцевих позиціях.

Юнаки ж не відмітили цієї характеристики у своїх відповідях. Тож, цим підтверджується припущення про те, що саме вагітність дружини/подруги або планування її переводить процес становлення батьківської ідентичності чоловіка в актуалізаційний період, тобто активізує всі ті механізми та сценарні рішення, які чоловік «виробляв» упродовж свого особистісного розвитку, а також ті, що були біологічно закладені.

Отже, можна зробити наступні **висновки**:

Я-концепція чоловіків доактуалізаційного періоду в першу чергу включає їхнє соціальне «Я», далі – фізичне «Я», потім – особистісна ідентичність, діяльне «Я», перспективне «Я» та комунікативне «Я». Щодо чоловіків, які перебувають в актуалізаційному періоді розвитку батьківської ідентичності, то тут позиції розподілились так. На першому місці стоїть соціальне «Я», на другому – діяльне «Я», потім – особистісне «Я», фізичне «Я», комунікативне «Я» та перспективне «Я».

Реальні батьки в своїй Я-концепції, на відміну від потенційних, більше акцентують на соціальному та діяльному «Я», що є необхідним для оптимального виконання ними своїх батьківських функцій та обов'язків. У реальних батьків простежується високий рівень актуалізації поведінкового компонента в їхній Я-концепції загалом та в батьківській ідентичності, зокрема. Тобто те, що чоловік бере на себе відповідальність за сім'ю та за дітей спонукає його діяти та розвиватись, як у професійному плані, так і в плані дозвілля та власних інтересів. Для реальних батьків є характерною вища стурбованість фінансовими питаннями, а також бажанням і пошуком можливостей більшого заробітку. В той же час потенційні батьки більше уваги приділяють своїм фізичним характеристикам.

Нааявність власної сім'ї та дітей і перспектива її у майбутньому, змушує чоловіка брати на себе відповідальність та приймати важливі рішення, а для цього необхідно вміти володіти собою,

своїми емоціями, бути стресостійким. У той же час сучасні чоловіки характеризуються високою полярністю емоційних переживань. Перехід до актуалізаційного періоду становлення батьківської ідентичності є кризовим періодом, що супроводжується значними стресовими реакціями та емоційними переживаннями. В той же час дослідження дозволило констатувати наявність проблемних зон у формуванні особистісної ідентичності (до прикладу стурбованість матеріальним становищем і здатністю забезпечити сім'ю) і низький рівень розвитку рефлексії в певній категорії чоловіків як доактуалізаційного, так і актуалізаційного періоду становлення батьківської ідентичності.

Перспективами подальших досліджень є як вивчення особливостей становлення батьківської ідентичності чоловіка, проведення емпіричних досліджень із визначенню закономірностей протікання кожного з періодів її становлення, так і побудова та розробка практичних рекомендацій і корекційно-розвивальних програм.

Список використаних джерел

1. Аверьянов Л.Я. Контент-анализ : Монография/ Л.Я. Аверьянов. – М. : РГИУ, 2007. – 286 с.
2. Экспериментальная психология: учебник для ВУЗов / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2004. – 319 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 634 с.
4. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире/И. Кон. – М. : Время, 2009. – 496 с.
5. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт / И.С.Кон // Педагогика. – 2005. – №9. – С. 3–16.
6. Пушкарук І. Становлення та розвиток батьківської ідентичності чоловіка [Текст] / І. Пушкарук // Соціальна психологія. – 2010. – № 4. – С. 131–138.
7. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Т.В. Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – С.82-103 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru/424/>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aver'janov L.Ja. Kontent-analiz : Monografyja/ L.Ja.Aver'janov. – М. : RGYU, 2007. – 286 s.
2. Экспериментальная психология : учебник для ВУЗов / В.Н.Дружинин. – СПб. : Pyter, 2004. – 319 s.

3. Эрыксон Э. Yдентичност': junost' y kryzys / Э. Эрыксон. – М., 1996. – 634 с.
4. Kon Y.S. Muzhchyna v menjajushhemsja myre/Y. Kon. – М. : Vremja, 2009. – 496 с.
5. Kon Y.S. Otcovstvo kak socyokul'turnyj ynstytut / Y.S.Kon // Pedagogyka. – 2005. – №9. – С. 3–16.
6. Pushkaruk I. Stanovlennja ta rozvytok bat'kivs'koi' identychnosti cholovika [Tekst] / I. Pushkaruk // Social'na psyhologija. – 2010. – № 4. – С. 131–138.
7. Test Kuna. Test «Kto Ja?» (М. Kun, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцеvoj) / Т.В. Румянцева // Psyhologicheskoe konsul'tyrovanye: dyagnostyka otnoshenyj v pare. – SPb., 2006. – С.82-103 : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://vsetesti.ru/424/>

I.Y. Pushkaruk. The analysis of the qualities of self-concept of men in preactualized and actualized stages of paternal identity formation. The article is dedicated to the important and relevant aspect of parental psychology – the problem of becoming and developing of paternal identity of men, in particular the analysis of self-concept peculiarities of men in preactualized and actualized stages of paternal identity formation. The article describes features of self-concept of men with and without children. Based on the analysis the article outlines the general trends of paternal identity of men in preactualized and actualized stages of formation. It is proved that the real parents as opposed to potential put greater emphasis on social and active «Me» in their self-concept that is actually required for optimal performance of their family and parental roles and duties. Real parents are observed to have a high level of actualization of behavioral component in their self-concept in general and in particular the paternal identity. It is proved that having own actual family and children or their prospect in future forces men to take responsibility and make important decisions, and therefore it is necessary to be able to control himself, his emotions and to be stress resistant. At the same time modern men are highly emotionally polarized. The transition to actualized stage of paternal identity formation is a crisis period which is accompanied with significant stress reactions and emotional experiences. The study made it possible to establish the availability of problem areas in the formation of personal identity, as well as the low level of reflection in a certain category of men of preactualized and actualized formative period of parental identity.

Key words: man, parenting, identity, self-concept, paternal identity, preactualized period of paternal identity formation, actualized period of formation of paternal identity.

Received February 10, 2015

Revised February 12, 2015

Accepted March 12, 2015

Особистісні детермінанти подолання кризи зайнятості у безробітних

Rudiuk O.V. Personality determinants of overcoming of the employment crisis of unemployed / O.V. Rudiuk // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 598–612.

О.В. Рудюк. Особистісні детермінанти подолання кризи зайнятості у безробітних. Статтю присвячено обґрунтуванню та розвитку концептуального потенціалу понять «активності», «суб'єктності» і «рефлексивності» як методологічної основи вирішення проблеми конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних.

За результатами теоретичного аналізу актуальної проблеми встановлено, що у психосоціальній адаптації безробітних особливу роль відіграє особистісна детермінанта. Автором показано, що без суб'єктної активності безробітного в процесі кризового переживання, без внутрішньої готовності до рефлексії власних внутрішніх резервів і активної смислової роботи по дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, без усвідомленої настанови на самостійне віднаходження смислів нової професійної перспективи успішне подолання кризи навряд чи можливе.

Зазначено, що для аналізу умов і можливостей конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних потрібні поняття, які співвідносяться не з окремими характеристиками емоційно-регулятивної сфери особистості, а з її цілісною представленістю у формі системно-динамічного, інтегрального утворення.

Теоретично обґрунтовано, що таким концептуальним потенціалом володіють категорії «активності», «суб'єктності» і «рефлексивності», які змістовно конкретизують перетворюючу активність безробітного в ситуації подолання індивідуальної кризи зайнятості, виводять її за межі простого відновлення рівноваги, забезпечуючи, тим самим, конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Зроблено висновок, що безробітний, який займає активну позицію рефлексуючого суб'єкта, здатний до більш цілеспрямованого й ефективного пошуку шляхів вирішення кризи зайнятості.

Ключові слова: особистість, особистісні детермінанти, активність, суб'єктність, рефлексивність, криза зайнятості, безробіття, подолання кризи.

О.В. Рудюк. Личностные детерминанты преодоления кризиса занятости у безработных. Статья посвящена обоснованию и развитию концептуального потенциала понятий «активности», «субъектности» и «рефлексивности» как методологической основы решения проблемы конструктивного преодоления кризиса занятости у безработных.

По результатам теоретического анализа актуальной проблемы установлено, что в психосоциальной адаптации безработных особую роль играет личностная детерминанта. Автором показано, что без субъектной активности безработного в процессе кризисного переживания, без внутренней готовности к рефлексии собственных внутренних резервов и активной смысловой работы по дискредитации неадекватных новой социальной ситуации ценностей, без осознанной установки на самостоятельное нахождение смыслов новой профессиональной перспективы успешное преодоление кризиса вряд ли возможно.

Указано, что для анализа условий и возможностей конструктивного преодоления кризиса занятости у безработных нужны понятия, которые соотносятся не с отдельными характеристиками эмоционально-регулятивной сферы личности, а с её целостной представленностью в форме системно-динамического, интегрального образования.

Теоретически обосновано, что таким концептуальным потенциалом обладают категории «активности», «субъектности» и «рефлексивности», которые содержательно конкретизируют преобразующую активность безработного в ситуации преодоления индивидуального кризиса занятости, выводят ее за пределы простого восстановления равновесия, обеспечивая, тем самым, конструирование новой социальной ситуации занятости.

Сделан вывод, что безработный, занимающий активную позицию рефлексирующего субъекта, способен к более целенаправленному и эффективному поиску путей разрешения кризиса занятости.

Ключевые слова: личность, личностные детерминанты, активность, субъектность, рефлексивность, кризис занятости, безработица, преодоление кризиса.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни останнього часу, що відбуваються в нашій державі, породжують низку загрозливих за своїми масштабами кризових явищ, в тому числі у сфері зайнятості. Наш досвід вивчення стану, в якому сьогодні перебуває вітчизняна сфера зайнятості, і проблем, які переживає особистість у зв'язку з втратою або відсутністю зайнятості, дозволяє констатувати, що сучасний базис їх психологічного осмислення далеко ще не повний і до кінця не вичерпаний.

Логічно, що наукова рефлексія кризової феноменології відношень зайнятості вимагає ґрунтовної концептуальної розробки її найбільш актуальних проблемних аспектів. Передусім це стосується безробіття як ключового феномена кризи зайнятості,

оскільки в умовах перманентної соціально-економічної депривації воно акумулює в собі як потенційні можливості для розвитку адаптивного потенціалу особистості, так і найбільш небезпечні ризики для її цілісного і повноцінного функціонування. Супроводжуючись, як правило, втратою почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійною і соціальною маргіналізацією, втратою сенсу життя, безробіття стало сьогодні для багатьох джерелом гострого переживання кризи.

В аспекті аналізу суб'єктивних закономірностей переживання кризових явищ важливо розуміти, що будь-які модальності кризової феноменології є суто психологічними за своєю природою, адже породжуються активністю самої особистості, яка сприймає й осмислює їх, прагне протистояти труднощам і вибудувати нові стосунки зі світом.

У перспективі забезпечення комплексу внутрішньорелевантних умов успішного подолання кризи зайнятості важливим є розуміння ролі особистісної детермінанти у психосоціалній адаптації безробітних. Без суб'єктної активності безробітного в процесі переживання кризи, без внутрішньої готовності до пошуку шляхів подолання професійних проблем за рахунок активізації і переосмислення своїх внутрішніх резервів, без активної рефлексивної діяльності по дискредитації неадекватних новій соціалній ситуації цінностей вирішення цієї проблеми навряд чи буде успішним.

Для аналізу умов і можливостей конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних потрібні поняття, які співвідносяться не з окремими характеристиками емоційно-регулятивної сфери особистості, а з її цілісною представленістю у формі системно-динамічного, інтегрального утворення. Тому найбільш продуктивним шляхом виходу з цієї ситуації є конструювання і операціоналізація нових понять і категорій, які зможуть фіксувати індивідуальні форми особистісної трансформації кризових відношень зайнятості, описувати і пояснювати такі кризові феномени зайнятості як безробіття з позицій їх конструктивного перетворення (подолання).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуалізація проблеми подолання кризи зайнятості у безробітних здійснювалася в аспекті вивчення криз, зумовлених виключенням особистості з інституту трудової зайнятості (безробіття), та психологічних чинників їх подолання як вітчизняними (Н. Глуханюк, І. Городецька, М. Дмитрієва, Л. Кален, Н. Михайлова, Ю. Пав-

лов, Л. Пельцман, О. Рябова, Т.С. Чуйкова), так і зарубіжними авторами (А. Барбер, А. Вайнфілд, Дж. Дозье, Б. Ешфорт, Р. Каталано, Р. Лазарус, Дж. Летек, А. Сакс, М. Тіджман, Н. Фізер, С. Фінеман, Б. Х'юстон). Також до числа узагальнюючих досліджень в цій області можна віднести роботи М. Бендюкова, в яких задачі конструктивного подолання кризи безробіття вирішувалися в рамках обґрунтування системи психологічного профконсультування безробітних на ринку праці; роботи А. Дьоміна, в яких розроблені основи концепції індивідуальної кризи зайнятості та виявлено особистісно-психологічні фактори, механізми і стратегії її подолання; роботи Н. Саврілової, в яких досліджувалися стратегії подолання кризи зайнятості у безробітних; роботи О. Рудюка, в яких вивчалися особистісно-сміслові детермінанти переживання професійних криз у безробітних та ін.

Попри високу результативність такого пошуку, відсутні спроби концептуалізації проблеми подолання кризи зайнятості у безробітних через призму аналізу рефлексивних якостей самого суб'єкта професійного виключення, його активної суб'єктної позиції по відношенню до ситуації безробіття.

На нашу думку, теоретичний фундамент, який дозволить вести пошук у річищі заявленої проблеми, закладений у положенні про особистість як суб'єкта власної діяльності, здатного цілеспрямовано й активно перетворювати об'єктивну дійсність у відповідності з власними потребами (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, І. Бех, А. Брушлінський, Л. Бурлачук, В. Знаков, С. Максименко, Н. Максимова, Г. Ложкін, В. Петровський, Я. Пономарьов, Е. Сергієнко, В. Слободчиков, В. Татенко, Н. Чепелева та ін.). Лише на основі такої методологічної настанови можна розвивати концептуальний підхід до проблеми подолання кризових явищ, релевантних ситуаціям професійного виключення. Ми вважаємо, що безробітний, який займає активну позицію рефлексуючого суб'єкта, здатний до більш цілеспрямованого і ефективного пошуку шляхів подолання кризи зайнятості як за рахунок активізації і переосмислення своїх внутрішніх резервів, активної смислової роботи по дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, так і за рахунок реалізації найбільш оптимальних поведінкових стратегій подолання. Така рефлексивна позиція дозволить виявити цілу низку важливих для нашого аналізу особливостей прояву кризових феноменів, а також умов і закономірностей їх конструктивного подолання.

З огляду на це, методологічними засадами, принципово важливими для психологічної інтерпретації закономірностей

конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних, є поняття *активності*, *суб'єктності* і *рефлексивності*. Ми вважаємо, що визначений спектр психологічних понять забезпечить репрезентативну методологічну основу для розуміння змістових і результативних параметрів конструктивного подолання кризи зайнятості у суб'єктів професійного виключення.

Мета статті полягає в психологічному обґрунтуванні і розвитку концептуального потенціалу понять *активності*, *суб'єктності* і *рефлексивності* як методологічної основи вирішення проблеми конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних.

Виклад основного матеріалу. Конкретизація перетворюючої активності безробітного в ситуації професійного виключення закономірно апелює до пошуку понятійних конструкцій, які здатні реконструювати психологічні закономірності конструктивного подолання індивідуальної кризи зайнятості і не співпадають з усталеними концептами, евристичними в основному для фіксації феноменів пристосувальної активності особистості в критичних життєвих ситуаціях (*адаптація*, *саморегуляція*, *самоорганізація*). Верифікація останніх у площині теоретико-емпіричного аналізу безробіття проводилася у ракурсі поведінкової активності безробітних і показала свою продуктивність для опису феноменів, які визначають адаптивно-пристосувальний характер його подолання.

Важливо розуміти, що криза зайнятості – частина життєвого шляху особистості, тому для аналізу її конструктивного перетворення (подолання) потрібні поняття, які співвідносяться не з окремими ситуаціями, а з життям у цілому; не з окремими характеристиками емоційно-регулятивної сфери особистості, а з її цілісною представленістю у формі системно-динамічного, інтегрального утворення. Ми вважаємо, що таким концептуальним потенціалом володіють поняття *активності*, *суб'єктності* і *рефлексивності*, які змістовно конкретизують перетворюючу активність безробітного в ситуації подолання індивідуальної кризи зайнятості, виводять її за межі простого відновлення рівноваги, забезпечуючи тим самим конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Контекстуальні рамки даної роботи звужують її проблемний простір до аналізу категорії *активності* як важливого чинника конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних. Не акцентуючи увагу на розгляді провідних психологічних підходів до визначення категорії *активності*, спробуємо репрезен-

тувати той аспект її наукової експлікації, який безпосередньо пов'язаний з лейтлінією нашого теоретичного аналізу.

Поняття *активності* займає важливе місце в теоретичних конструкціях К. Абульханової, яка вважає, що його асиміляція у понятійно-категоріальний апарат наукової психології допомогла зв'язати вивчення особистості з тим процесом, у якому практично відбувається її зміна і розвиток, тобто з життєвим шляхом [1, с. 13].

Більше того, у О. Матюшкіна чітко прослідковується думка про те, що активність – не тільки прояв життя особистості, але й умова її розвитку. Активність виражається в багатобічній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу. Автор вважає, що всі види активності можна умовно диференціювати на два типи: адаптивний і продуктивний. Адаптивна активність забезпечує пристосування, продуктивна – основу для виникнення і становлення різних психічних новоутворень, безпосередньо необхідних для адаптації [9, с. 5].

Співзвучну нашій позиції думку висловлює І. Джидар'ян, яка підкреслює, що принцип *активності* «... враховує не просто наявність у індивіда певного відношення (мотивації) до проблем, які перед ним виникають, але такого відношення, яке передбачає осмислення, перетворення дійсності, пошук власних творчих рішень у відповідності з конкретними умовами і обставинами життєдіяльності, особистісну ініціативу» [6, с. 87].

Сьогодні виділяють цілу низку видів активності: соціальну, творчу, пошукову, неадаптивну, надситуативну, смислоутворюючу, свідому, несвідому, пізнавальну, інтелектуальну, вольову, емоційну, перетворюючу [1; 9; 10], і цей перелік залишається відкритим.

У контексті розвитку концептуальної лінії нашого теоретичного аналізу зосередимось на розгляді психологічного змісту поняття *перетворюючої активності* як найбільш евристичного засобу репрезентації процесів суб'єктивно-смислової активності особистості безробітного в ситуації професійного виключення.

Перетворююча активність (зміна обставин життя, свого соціального статусу, соціальних відносин, особистісних смислів і властивостей і т.д.) набуває для нас особливого значення в сенсі розуміння механізмів подолання кризи зайнятості у безробітних. Фактично через перетворюючу активність Л. Анциферова визначає суть психологічного механізму здійснення і зміни особистістю самої себе [2, с. 8].

У контексті уточнення психологічного змісту перетворюючої активності доречно зауважити, що в сучасних інтерпретаціях криз процесам породження і перетворення належить центральне місце.

Так, К. Поліванова, аналізуючи структуру вікової кризи, найважливішими змістовими характеристиками власне критичної фази називає переживання перешкод в реалізації життєвих потреб; рефлексію власних здібностей і можливостей, виникнення новоутворень кризи [11, с. 148–151].

Як справедливо зазначає Т. Карцева, в ситуації кризи центральним вважається перехід від «Я» до його втрати і потім до набуття нового «Я». На думку автора, саме етапні (поворотні) життєві події, а кризу зайнятості ми кваліфікуємо як одну з них, володіють найбільшим потенціалом для появи особистісних новоутворень [7].

Акцентуючи увагу на розгляді внутрішньо релевантних характеристик поняття *перетворюючої активності* (тобто в аспекті трансформації особистісних смислів), зазначимо, що в інтерпретації Ф. Василюка поняття *переживання* і *перетворюючої активності* фіксують одну і ту ж феноменологічну реальність – особливу внутрішню діяльність, продуктом якої є дещо внутрішнє і суб'єктивне, в тому числі – нова ціннісна свідомість [3, с. 13], проте останнє ним визначається як різновид того ж таки переживання (ціннісного або творчого).

Отже, здійснений аналіз дозволяє констатувати достатньо інтенсивну психологічну «експлуатацію» поняття *активності* в теоретичних підходах вітчизняних авторів, що, в свою чергу, дозволяє використовувати його і в нашій дослідницькій схемі в аспекті внутрішньої перетворюючої діяльності, результатом якої виступають особистісні новоутворення (нові особистісні смисли, нове ціннісне відношення тощо).

Використовуючи узагальнююче визначення поняття *активності* в інтерпретації К. Абульханової «Активність – це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і регулює у динаміці, у функціонуванні всю її особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що, в свою чергу, забезпечує для особистості можливість урахування вимог суспільства і прояву самостійності, самовизначення в якості суб'єкта життя» [1, с. 46], зауважимо, що його психологічний зміст тісно співвідноситься з поняттям *суб'єкта*.

Як зазначає Н. Волянчук, важливість аналізу психологічних особливостей людини як суб'єкта діяльності, суб'єкта власної активності відзначається багатьма авторами [4, с. 58–66].

Доречно розглянути в цьому контексті класичні роботи С. Рубінштейна, в яких методологічно лейтлінією виступає аналіз психологічних категорій *діяльності* і *суб'єкта діяльності*. Аналізуючи проблему суб'єкта діяльності, він виступав проти знеособлення суб'єкта від діяльності, проти розуміння їх взаємозв'язку як чисто зовнішнього. І, що важливо в контексті нашого аналізу, суб'єкт не тільки діє, перетворює предмет згідно власної мети, але й виступає в різній якості в процесі її досягнення, за якого змінюються об'єкт і суб'єкт [12].

Розглядаючи людину як «суб'єкт життя», автор виділив два основних способи її існування в житті і відношення до нього: «всередині життя», де «життя виступає майже як природний процес»; і спосіб, пов'язаний з появою рефлексії, яка «виводить людину подумки за його межі». Цей особливий вид активності – власне суб'єктний – відображає здатність людини стати творцем власного життя, «автором її сценарію», в чому вона може частково емансипуватися від природних і соціальних залежностей і будувати своє життя не тільки у згоді з ними, але і всупереч їм.

Системно охопити феномен суб'єктності у всій його повноті і багатоманітності не представляється можливим в рамках даної статті, тому розглянемо лише ті аспекти його онтологічного виміру, які репрезентують сутнісні характеристики в річищі вирішення актуальної для нас проблеми.

З існуючих сьогодні у психології трьох загальноновизнаних аспектів розгляду парадигми *суб'єкта*: 1) «суб'єкт-об'єкт», де людина виступає як елемент суб'єктно-об'єктної диспозиції; 2) «суб'єкт діяльності», де відображена роль людини у перетворенні зовнішнього світу; 3) «суб'єктність особистості», де людина виступає як системоутворюючий фактор перетворення самої себе і свого життя, – у відношенні проблематики подолання кризи зайнятості у безробітних найпродуктивнішим для нас є третій аспект – *суб'єктність* як принцип вирішення особистістю основних життєвих проблем.

Найбільш розгорнуто цей аспект представлений в теоретичних розробках К. Абульханової, з позицією якої співвідноситься наше розуміння психологічної суті суб'єктності в процесі конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних. Автор вказує, що ця категорія акумулює в собі евристичні можливості для пояснення власне особистісно релевантних механізмів життєздійснення людини, логіки її саморуху, самоздійснення і саморозвитку [1, с. 109]. Дослідниця зазначає, що суб'єкт виступає проявом особистості, він дозволяє виявити ту чи іншу міру її активності, інтегрованос-

ті, самовизначення. Необхідність у його евристичному потенціалі з'являється щоразу, коли виникає потреба у переструктуруванні інтерактивного простору особистісно-середовищної взаємодії і організації його на новій основі, особливо в ситуаціях особистісної сенситивності, невизначеності і кризи.

На нашу думку, категорія *суб'єктності* маніфестує свою якісну сутність у моменти життєвої безвиході, невизначеності і криз, коли механізмам особистісної детермінації відводиться головна роль у переструктуруванні проблемно-сислового поля у суб'єктів професійного виключення.

В. Моросанова вважає, що суб'єктні змінні формують внутрішній світ і поведінку зі сторони регуляції досягнення цілей суб'єктної активності, а особистісні змінні – зі сторони змісту цілей активності, надання індивідуальної своєрідності особливостям їх досягнення [10, с. 7]. Тому суб'єктність у неї виступає як операційно-процесуальна характеристика перетворюючої активності особистості, що відкриває додаткові можливості у роботі психологічного змісту цього поняття.

У свою чергу, І. Якиманська визначає суб'єктність як якість, яка набувається, формується, проте існує внаслідок усталеної життєдіяльності людини, кристалізованої в її потенціях. Автор акцентує увагу на багатоплановості проявів активності суб'єкта й припускає два напрями її реалізації: пристосувальний і креативний [17].

Досліджуючи генетичні аспекти суб'єктності, В. Татенко в якості ключового обирає поняття *суб'єкт психічної активності* [15]. Саме в цій якості, на думку автора, людина виявляє безпосередню регулятивну дію на власну психіку та посередництвом психіки впливає на оточуючий світ. До усвідомлення власної суб'єктності, продовжує автор, здатний лише зрілий суб'єкт психічної активності, і останнього визначає як індивіда, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки, розвиток якої, захист, відновлення та корекцію свідомо покладає собі за мету та цілеспрямовано її здійснює [15, с. 92–93].

Отже, зрілий суб'єкт психічної активності досягає рівня суб'єкта психічної діяльності, виявляючи і утверджуючи свою суб'єктність у ситуаціях смислодіяльнісного перетворення (подолання) кризових ситуацій. На нашу думку, суб'єкт психічної діяльності, опинившись в кризовій ситуації, здатний більш конструктивно переструктурувати суб'єктивний проблемний простір на новій основі, отримати новий досвід вирішення такого роду кризових ситуацій в майбутньому ціною мінімізації мож-

ливих психологічних витрат, і на базі актуальних особистісно-сміслових новоутворень, ефективніше вирішувати поточні життєві проблеми.

Суб'єктність тісно пов'язана з рефлексією, яка проявляється у рефлексивному усвідомленні самого себе. Наслідком рефлексивного усвідомлення себе виступає суб'єктна інтенціональність як джерело різних форм суб'єктної активності (К. Альбуханова, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Титов).

Як справедливо зазначає Т. Титаренко, активність суб'єкта є головною детермінантою рефлексивної активності у напрямку самоусвідомлення, її «внутрішньою інтенцією» [16], а в контексті вирішення нашої проблеми – важливим чинником внутрішньої смислодіяльної активності безробітних у перебудовуванні власного суб'єктивного проблемного простору, в самостійному й усвідомленому віднаходженні смислів нової професійної перспективи, в активізації самоаналізу і професійної самосвідомості.

Розглядаючи рефлексію з точки зору трансформації суб'єктом власної свідомості, І. Семенов і С. Степанов дійшли думки, що вона виступає як механізм переосмислення і перебудови суб'єктом змістів своєї свідомості, діяльності, спілкування і поведінки [13, с. 37]. У процесі переосмислення вони виділяють кілька етапів реалізації рефлексивного механізму:

- *актуалізація* смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію і при її розумінні;
- *вичерпання* цих актуалізованих смислів при апробуванні різних стереотипів досвіду та шаблонів дії;
- *дискредитація* їх в контексті знайдених суб'єктом протиріч;
- *інновація* принципів конструктивного подолання цих протиріч через осмислення цілісним «Я» проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній ніби заново, власне фаза «переосмислення»;
- *реалізація* нового цілісного смислу через наступну реорганізацію змістів особистого досвіду та дієве, адекватне подолання протиріч проблемно-конфліктної ситуації.

Цей підхід співвідноситься з позицією Л. Вязнікової, яка розуміє рефлексію як суперечливу єдність двох функцій [5, с. 120–121]:

- *дискредитуючої* (допомагає «проявити» кризу, виявити професійні проблеми у власному досвіді, викликати інтелектуальний неспокій, дисонанс, «розхитати негативні професійні стереотипи»);

– *перетворюючої* (сприяє осмисленню нових освітніх цінностей, ціннісному самовизначенню, розвитку нових регуляторів професійного росту, нових критеріїв інтелектуального пошуку, усвідомленню засобів вирішення власних професійних проблем).

Схема, запропонована цими авторами, видається нам евристичною в перспективі розуміння механізмів смислодіяльнісного переструктурування суб'єктивного простору безробітних у процесі подолання кризи зайнятості.

У дослідженнях, предметом яких є вивчення особистісного аспекту рефлексії, принциповим є розуміння її як генеральної підсистеми свідомості особистості, в якій реалізується найвищий рівень осмислення особистісних змістів (психічних образів, з якими ототожнює себе «Я»), що обумовлює їх зміни й породжує новоутворення особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Захарова, Ю. Кулюткін та ін.).

На нашу думку, саме в підсистемі рефлексивного регулювання смисли та смислові механізми отримують свій сутнісний функціональний прояв. Результатом рефлексивної переробки смислів виступає, з одного боку, їх об'єктивація і трансформація, описані Д. Леонтьєвим як ефекти смислоусвідомлення [8], а з другого – розв'язання внутрішніх конфліктів у смисловій сфері, найбільш загальним вираженням якого є питання про смисл життя. Тим самим стає чітким нерозривний зв'язок функції рефлексії з функцією смислової регуляції.

В свою чергу В. Слободчиков і Е. Ісаєв, розуміючи рефлексію як онтологічне визначення суб'єкта, центральний феномен людської суб'єктності, висловлюють важливу для нас сентенцію: «... це така специфічна людська здібність, яка дозволяє людині зробити свої думки, емоції, вчинки і відношення, взагалі самого себе предметом спеціального вивчення (аналізу і оцінки) і перетворення (зміни і розвитку)» [14, с. 161].

Фактично мова йде про рефлексивне перетворення смислової сфери суб'єкта, а в контексті розвитку концептуальних положень нашого дослідження – про рефлексивну трансформацію смислових компонентів (змістовно-смислове переструктурування і реінтеграцію на новій основі) суб'єктивного простору безробітних у процесі подолання кризи.

Отже, стає очевидним, що продуктивне вивчення психологічних закономірностей і механізмів конструктивного подолання кризи зайнятості у безробітних неможливе без залучення концептуального потенціалу понять *активності, суб'єктності і рефлексивності*, які змістовно конкретизують перетворюючу активність

безробітного в ситуації професійного виключення, виводять її за межі простого відновлення рівноваги, забезпечуючи, тим самим, конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз актуальної проблеми забезпечив розуміння важливості тієї ролі, яку відіграє особистісна детермінанта у психосоціальної адаптації безробітних. Без суб'єктної активності безробітного в процесі кризового переживання, без внутрішньої готовності до рефлексії власних внутрішніх резервів і активної смислової роботи з дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, без усвідомленої настанови на самостійне віднаходження смислів нової професійної перспективи успішне перетворення кризи навряд чи можливе. Це дає підстави розробляти категорії *активності*, *суб'єктності* і *рефлексивності* як найбільш евристичний понятійний еквівалент для конкретизації перетворюючої активності безробітних, як репрезентативну методологічну основу для розуміння змістових і результативних параметрів конструктивного подолання кризи зайнятості у суб'єктів професійного виключення.

Перспективи подальших розвідок в даному напрямку пов'язані з операціоналізацією означених понять у площині емпіричного дослідження результативних параметрів подолання кризи зайнятості у безробітних.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 3–18.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Волянюк Н.Ю. Генетическая онтология субъекта деятельности / Н.Ю. Волянюк // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – №23. – С. 58–66.
5. Вязникова Л.Ф. Психологические основания процесса профессиональной переподготовки руководителей системы

- образования: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Любовь Федоровна Вязникова. – Хабаровск, 2002. – 408 с.
6. Джидарьян И.А. Категория активности и её место в системе психологического знания / И.А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии. – М. : Наука, 1988. – С. 56–88.
 7. Карцева Т.Б. Понятие жизненного события в психологии / Т.Б. Карцева // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука, 1990. – С. 88–101.
 8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
 9. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5–17.
 10. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С. 5–17.
 11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.
 13. Семёнов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 37.
 14. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 379 с.
 15. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №3. – С. 92–93.
 16. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
 17. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 46–49.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K.A. Psihologija i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti): Izbrannye

- psihologicheskie trudy / K.A. Abul'hanova. – M. : Mosk. psihol.-soc. in-t; Voronezh : NPO «MODJeK», 1999. – 224 s.
2. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslenie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita / L.I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – T.15. – №1. – S. 3–18.
 3. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij) / F.E. Vasiljuk. – M. : Izd-vo Mosk. unta, 1984. – 200 s.
 4. Voljanjuk N.Ju. Geneticheskaja ontologija sub#ekta dejatel'nosti / N.Ju. Voljanjuk // Pedagogika, psihologija ta med.-biol. probl. fiz. vyhovannja i sportu. – 2002. – №23. – S. 58–66.
 5. Vjaznikova L.F. Psihologicheskie osnovaniya processa professional'noj perepodgotovki rukovoditelej sistemy obrazovaniya: diss. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / Ljubov' Fedorovna Vjaznikova. – Habarovsk, 2002. – 408 s.
 6. Dzhidar'jan I.A. Kategorija aktivnosti i ejo mesto v sisteme psihologicheskogo znaniya / I.A. Dzhidar'jan // Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii. – M. : Nauka, 1988. – S. 56–88.
 7. Karceva T.B. Ponjatie zhiznennogo sobytija v psihologii / T.B. Karceva // Psihologija lichnosti v socialisticheskom obshhestve: Lichnost' i ee zhiznennyj put'. – M. : Nauka, 1990. – S. 88–101.
 8. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D.A. Leont'ev – 2-e, ispr. izd. – M. : Smysl, 2003. – 487 s.
 9. Matjushkin A.M. Psihologicheskaja struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noj aktivnosti / A.M. Matjushkin // Voprosy psihologii. – 1982. – №4. – S. 5–17.
 10. Morosanova V.I. Lichnostnye aspekty samoreguljaciji proizvod'noj aktivnosti cheloveka / V.I. Morosanova // Psihologicheskij zhurnal. – 2002. – T.23. – №6. – S. 5–17.
 11. Polivanova K.N. Psihologija vozrastnyh krizisov : Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / K.N. Polivanova. – M. : Akademija, 2000. – 184 s.
 12. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2000. – 705 s.
 13. Semjonov I.N. Psihologija refleksii: problemy i issledovaniya / I.N. Semjonov, S.Ju. Stepanov // Voprosy psihologii. – 1985. – №3. – S. 37.

14. Slobodchikov V.I. Psihologija razvitija cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 2000. – 379 s.
15. Tatenko V.O. Sub#ekt psihicheskoy aktivnosti: poisk novoy paradigmy / V.O. Tatenko // Psihologicheskij zhurnal. – 1995. – T.16. – №3. – S. 92–93.
16. Tytarenko T.M. Zhyttjevyj svit osobystosti: u mezhah i za mezhamy budennosti / T.M. Tytarenko. – K. : Lybid', 2003. – 376 s.
17. Jakimanskaja I.S. Trebovanija k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov / I.S. Jakimanskaja // Voprosy psihologii. – 1994. – №2. – S. 46–49.

O.V. Rudiuk. Personality determinants of overcoming of the employment crisis of unemployed. The article deals with the grounding and development of a conceptual potential of concepts of «activity», «subjectivity» and «reflexivity» as a methodological basis for a constructive solving of the problem of overcoming the employment crisis of unemployed.

According to the results of theoretical analysis of the actual problem it is established that psychosocial adaptation of unemployed special role is played by personal determinants. The author demonstrated that absence of subject activity of the unemployed in the crisis experience process, without internal readiness to reflection of own internal resources and active work of sense to discredit the inadequate to new social situation values without conscious attitude to independent searching for new meanings of new professional prospects the successful overcoming the crisis is hardly possible.

It is noted that for the analysis of conditions and opportunities of constructive overcoming the employment crisis of unemployed the concepts that relate not to individual characteristics of emotional and regulatory sphere of personality but with its integral representation in the form of system-dynamic, integral formation are needed.

It is grounded theoretically that categories «activity», «subjectivity» and «reflexivity» have such a conceptual potential, which specifies the content of transforming activity of the unemployed in the situation of overcoming individual employment crisis, remove it beyond the simple rebalancing, providing thereby constructing new social situation of employment.

It is concluded that the unemployed who takes a proactive position of a reflexing subject, who is able to more focused and efficient search for solutions to the crisis of employment.

Key words: personality, personality determinants, activity, subjectivity, reflexivity, the crisis of employment, unemployment, crisis overcoming.

Received February 10, 2015

Revised February 12, 2015

Accepted March 22, 2015

А.В. Северин
psyseveri@mail.ru

Особенности перцептивных действий подростков при изучении предметов с вариативной формой

Severyn O.V. Specific features of teenagers perceptual actions during their study of subjects with variation forms / O.V. Severyn // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 613–625.

О.В. Северин. Особливості перцептивних дій підлітків при вивченні предметів з варіативною формою. У статті проаналізовано результати досліджень перцептивних дій підлітків з предметами варіативної форми. Виявлено специфіку перцептивних дій з варіативними предметами, яка полягає в тому, що цей вид перцептивних дій використовується людиною не для виявлення або ідентифікації, упізнання предметів, але служить для формування особливої ознакової шкали для оцінки варіативної форми предмета. Цей вид перцептивних дій слід співвідносити з завуальованою метою сприймаючої системи людини – кодувати функцію відбиваного предмета і мету дії з ним в практичній діяльності людини не в образах предметів, а вибором шкал. Встановлено, що при вивченні варіативних предметів пріоритетне значення має шкала пружності предметів. Ця шкала дозволяє оцінити міру змінності або варіативності предмета на підставі суб'єктивних оцінок людиною відмінностей предметів із варіативною формою.

Підтверджено, що оцінка варіативності предмета не є ефектом змінення і не корелює з оцінкою інших параметрів предмета (наприклад, форми і розміру предметів). Шкала оцінки розміру предмета і шкала оцінки його форми, які використовувалися в досліджах А.В. Запорозжця при інших видах перцептивних дій, не використовуються при оцінці варіативної форми предмета. Досліджено, що шкала оцінки варіативної форми предмета (шкала пружності) має важливе значення при сприйнятті предметів з варіативною формою, але також вона не використовується при сприйнятті розміру жорсткого за формою предмета. Ця шкала (пружності) є репрезентативним індикатором сформованості у підлітка навички сприймати предмети варіативної форми й оцінювати міру їх мінливості.

Ключові слова: варіативна форми предмета, сприйняття, перцептивні дії, підлітки, предмети з варіативною формою, предмети з жорсткою формою, точність шкали, шкала пружності.

А.В. Северин. Особенности перцептивных действий подростков при изучении предметов с вариативной формой. В статье проанализированы результаты исследований перцептивных действий подростков с предметами с вариативной формой. Выявлена специфика перцептивных действий с вариативными предметами, которая состоит в том, что этот вид перцептивных действий используется человеком не для обнаружения или идентификации, опознания предметов, но служит для формирования особой признаковой шкалы для оценки вариативности предмета. Этот вид перцептивных действий следует соотносить с завуалированной целью воспринимающей системы человека – кодировать функцию отражаемого предмета и цель действия с ним в практической деятельности человека не в образах предметов, а выбором шкал. Установлено, что при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов. Данная шкала позволяет оценить степень изменчивости или вариативности предмета на основании субъективных оценок человеком различий предметов с вариативной формой.

Подтверждено, что оценка вариативности предмета не является эффектом смещения и не коррелирует с оценкой отдельно иных параметров предмета (например, формы и размера предметов). Шкала оценки размера предмета и шкала оценки его формы, которые использовались в опытах А.В. Запорожца при иных видах перцептивных действий, не используются при оценке вариативности формы предмета. Исследовано, что шкала оценки вариативности формы предмета (шкала упругости) имеет важное значение при восприятии предметов с вариативной формой, но также она не используется при восприятии размера жесткого по форме предмета. Данная шкала (упругости) является репрезентативным индикатором сформированности у подростка навыка воспринимать предметы вариативной формы и оценивать степень их изменчивости.

Ключевые слова: вариативность формы предмета, восприятие, перцептивные действия, подростки, предметы с вариативной формой, предметы с жесткой формой, точность шкалы, шкала упругости.

Введение. По мнению ряда известных психологов, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, изучение перцептивных действий является приоритетным и перспективным направлением в психологической науке. Под перцептивным действием в психологии принято понимать «основные структурные единицы процесса восприятия у человека», это операции, направленные на анализ, получение и уточнение сенсорной информации при восприятии предметов (А.В. Запорожец). Понятие перцептивного действия отражает парадигму *активности* субъекта при восприятии объекта, выделении его как предмета из фона. Изуче-

ние перцептивных действий проводилось рядом исследователей в разных контекстах: при изучении психического образа, хода его формирования, регуляции когнитивного поведения, изучении зрительного восприятия, взаимосвязи движений глаза и руки (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, М.А. Кремень, Дж. Брунер, Дж. Гибсон, Дж. Селли, и др.).

Согласно Ж. Пиаже, В.А. Ганзену, Н.Л. Мориной [1; 2], перцептивные действия с предметами с *вариативной формой* имеют свою специфику. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия. Степень вариативности ряда предметов (листья и ветки дерева, батон хлеба, почва, тело человека, мяч, пружина и т.п.) воспринимающему их каждый раз приходится узнавать заново. Поэтому такой специфический навык человеку приходится регулярно подкреплять. Восприятие жесткого (константного) по форме предмета не требует обязательного нанесения на него перцептивного воздействия рукой в случае его повторного восприятия. Форма такого предмета сохраняет относительное постоянство, поэтому ее можно воспринимать и зрительно, на расстоянии. В то же время при каждом восприятии предмета с вариативной (изменчивой) формой необходимо, кроме зрительного восприятия, еще и моторное воздействие на него рукой. Под предметами с вариативной формой понимаются такие предметы, которым *«присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность. От усилия мышц руки человека при перцептивных воздействиях на него они меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идёт в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение»* (Г.В. Лосик) [3].

При восприятии предметов, обладающих вариативной формой (ветка дерева, мяч, тело человека, туловище животного и др.) в коре головного мозга активируются специальные нейроны-детекторы, которые кодируют признаки изучаемого предмета (Е.Н. Соколов) [4]. Ряд авторов указывают, что при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов (Н.Л. Морина, Г.В. Лосик). Субъективные оценки человека по данной шкале дают информацию о степени изменяемости или вариативности предмета, которую можно представить в виде матрицы субъективных различий. При этом в восприятии вариативности формы предмета активное участие принимает не только рука, но и зрение. Именно зрительный ана-

лизатор в синхронності з перцептивними движениями руки, допомагають запам'ятовувати варіативність (Г.В. Лосик) [4; 5]. Показатели по шкале упругости дають дослідувачу інформацію о степені зміни еластичності або варіативності предмета.

Експериментальное исследование. Исследование навыка восприятия предмета с вариативной формой может быть проведено с позиции двум разным теорий восприятия. Они сложились на основе двух разных методологических направлений и гипотез, контрастно рассмотренных в работах Дж. Гибсона. Первое направление рассматривает восприятие через призму «дополнения», то есть формирование навыка восприятия связывается с постепенным обогащением образа воспринимаемого объекта и его видоизменением, добавлением к слабым представлениям более чётких представлений. Согласно второму направлению, восприятие трактуется как «дифференциация», то есть восприятие становится более дифференцированным и структурированным, происходит выделение новых переменных, новых признаков, шкал для различения предметов. Мы придерживаемся второй точки зрения. В теории перцептивных действий А.В. Запорожца не рассматривался случай нанесения перцептивного действия на предмет с целью сукцессивного сканирования нестабильности разных участков его формы. Механизм такого перцептивного действия не сводим к тактильным, проприоцептивным или зрительным перцептивным действиям руки или глаза. Этот вид перцептивных действий служит по цели ни для обнаружения ни различения, ни идентификации, ни опознания. А служит для формирования признаковой шкалы. Этот вид перцептивных действий нельзя соотносить с целью более точного отражения в психике предмета действительности, а следует соотносить с завуалированной целью воспринимающей системы человека – искривлять физику предметов, кодируя не в образах предметов, а выбором определённых шкал – функцию отражаемого предмета и цель действия с ним в практической деятельности человека как вида.

Поэтому мы считали, экспериментально исследовать интересующий нас навык восприятия неправомерно методом оценки успешности работы целого образа предмета. Ибо в восприятии образа замешиваются как категориальные, так и аналоговые признаки, представленные в образе. По нашему определению вариативной является форма предмета в таких границах, при которой функциональное значение предмета остается сохранным. Он не разрушается от сильной вариации, не меняет свою кате-

горию как предмет. Поэтому при такой умеренной вариативности формы несходство одного предмета с другим, одного образа с другим будет строиться как на категориальных признаках их отличий (их словесное название, смысловое предназначение для человека), так и на аналоговых признаках (размер, цвет, вес, температура, текстура поверхности). Чтобы исследовать, тем не менее, вопрос, что за сугубо аналоговые свойства предмета, отражающие их вариативность формы, хранятся в его образе, было решено избрать методики не абсолютных, а относительных оценок состояния образа предмета. Подобные два метода известны в психофизике. Абсолютные пороги ощущений изучаются по отдельным методикам, а дифференциальные пороги отдельно по другим. Мы считали, что аналогично одной из таких методик для исследования именно не самого образа, а признаков его шкал может быть методика оценки субъективного несходства двух образов в противоположность этим методикам. Существуют методики абсолютной оценки образа, например, путём его узнавания, быстроты реакции на его предъявление, которые мы не использовали.

Первый эксперимент. Для выявления особенностей, специфичности перцептивного действия с предметом вариативной формы было проведено два пилотажных исследования. Первый эксперимент ставил цель изучить соотношение шкалы вариативности предмета с иными возможными шкалами оценки его свойств. Экспериментально оценка испытуемым свойств предмета может быть изучена по заранее заданным инструкцией параметрам предмета в виде сравнения его оценок с образцами-эталоном по заранее заданным шкалам, диагностирующим данные параметры. Ставилась цель проверить, связана ли оценка человеком вариативности формы предмета с оценкой иных свойств и параметров предмета. Только после проверки этого факта правомерен эксперимент, выявляющий, существует ли у испытуемого при оценке вариативности формы предмета отдельная психологическая шкала оценки вариативности. При проведении первого эксперимента испытуемый давал субъективные оценки разным свойствам предмета по заранее заданным экспериментатором параметрам: размер, форма, упругость предмета в виде сравнения испытуемым оценок предъявленного предмета с образцами-эталоном. В исследовании приняли участие три уравненные между собой по когнитивным способностям группы подростков (90 подростков в возрасте 13–15 лет, по 30 человек в каждой группе). Подростки первой группы сравнивали

предъявляемый предмет с эталоном и оценивали размер, форму и упругость каждого предмета одновременно зрительно и тактильно. Подростки второй группы оценивали те же предметы, сравнивая их с эталоном, но только зрительно; третьей – оценивали эти же предметы, но сравнивая с эталоном, только тактильно. В качестве стимулов предъявлялись предметы из набора, который был разработан с учётом градаций трёх параметров предмета – размера, формы и его упругости. Из большого набора предметов посредством генератора случайных чисел были отобраны стимулы в количестве 12 предметов (рисунок 1).

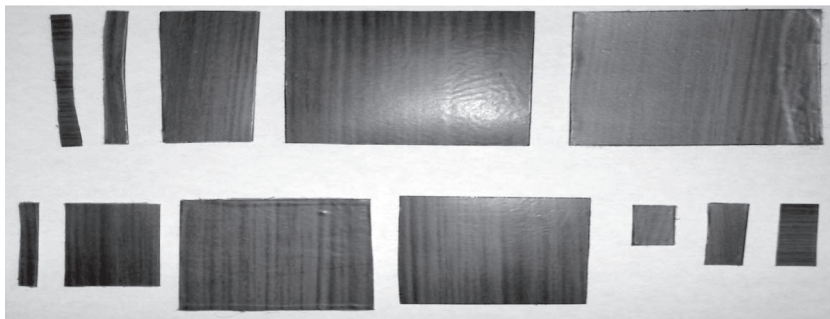


Рис. 1. Предметы-стимулы сенсорного набора

До проведения эксперимента указанные три параметра каждого из 12-ти предметов были измерены приборами объективно и описаны (таблица 1).

Таблица 1

Параметры предметов-стимулов

Размер предмета (см)	Величина мягкости материала
8x6,4	50% средняя
8x6,4	20% мягкая
8x2,5	20% мягкая
8x0,4	50% средняя
8x0,4	20% мягкая
5x6,4	50% средняя
5x6,4	20% мягкая
5x2,5	80% твердая
5x0,2	80% твердая
1x6,4	80% твердая
1x6,4	20% мягкая
1x2,5	80% твердая

В начале эксперимента испытуемому предъявлялись эталоны-образцы (большого и маленького размера, полной формы и значительно уменьшенной, большой упругости и незначительной). Затем эталоны убирались, и испытуемому предлагалось оценить сходство каждого из 12 предметов-стимулов с эталоном по шкале от 0 до 10 (0 или 0% – нет подобия, 10 или 100% – максимальное сходство). Для обработки и анализа полученных результатов были использованы: дисперсионный анализ и апостериорный критерий Тьюки. Независимой переменной в первом эксперименте выступало условие восприятия признаков предметов (размера, формы, упругости): а) одновременно восприятие зрительное и тактильное, б) только зрительное восприятие, в) только тактильное восприятие предмета. Зависимой переменной выступала точность оценки каждого параметра: размера, формы, упругости предмета.

Правильность оценки испытуемым параметра предмета соотносилась с истинным значением градаций предметов-стимулов эталона-образца по трём уже сообщенным ему характеристикам (таким как размер, форма, упругость). Соответственно испытуемому были показаны эталоны с сохранением данных градаций по каждому признаку предмета: 0%, 20%, 50%, 70%, 100%. Результаты первого пилотажного эксперимента представлены в рисунке 2.

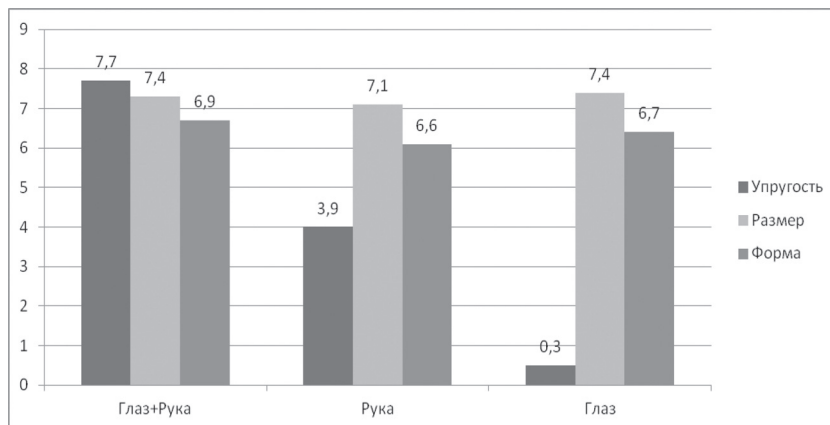


Рис. 2. Точность оценки размера, формы и упругости предмета при разных условиях оценки (в баллах по 10-бальной шкале)

Анализ средних оценок в условии восприятия «*глаз+рука*» при помощи дисперсионного анализа показал, что значения точности оценки испытуемым размера, формы и упругости предмета примерно одинаковы ($F'_{эмп} = 0,0015$, при $p \leq 0,05$). Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что при условии совместной работы зрения и руки при оценке всех трёх свойств предметов, у подростков выявлена высокая точность оценки этих свойств по заданным параметрам.

Проведённый анализ оценок в условиях восприятия «*рука*» показал, что точность восприятия изменилась, средние значения точности оценок размера и формы предмета, как и ранее, велики, но примерно одинаковы, а точность оценки упругости стала низкой (3,9 балла по 10-бальной шкале оценки). Это значит, что при использовании испытуемыми в восприятии только руки (без зрения) точность оценки размера и формы остаётся прежней, а точность оценки упругости снижается ($F'_{эмп} = 38,9$ при $p \leq 0,05$).

Также был проведён анализ оценок в условиях восприятия «*глаз*», который выявил, что точность оценки упругости еще больше упала, а точность оценки размера и формы предмета осталась высокая. Это говорит о том, что для оценки именно упругости активность руки важнее, чем зрение. При использовании испытуемыми только зрения (без руки) точность оценки размера и формы предмета остаётся прежней, но точность оценки упругости сильно снижается ($F'_{эмп} = 15,2$ при $p \leq 0,05$). Для дополнительного анализа различия между средними значениями при оценке размера, формы и упругости предметов подростками был применён апостериорный критерий Тьюки ($HSD = 6,17$). Он оказался больше, чем разница между средними значениями оценок по каждой из шкал. Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что для оценки размера и формы предмета достаточно зрения, и участие руки не является при этом весьма важным.

Выводы по первому эксперименту: Оценка вариативности предмета не является эффектом смещения и не коррелирует с оценкой отдельно иных параметров предмета. Отсутствие корреляции можно оценить по виду распределения точек, отражающих каждого испытуемого из всех трех условий восприятия в трехмерном пространстве шкал: размер, форма, упругость предмета.

Второй эксперимент. Согласно выбранной нами концепции Дж. Гибсона и Ж. Пиаже необходимо было с помощью второго эксперимента сопоставить перцептивные действия подрастающего с мягкими предметами и действия с жесткими предметами по форме. В модели перцептивных действий А.В. Запорожца рассматриваются действия по освоению ребенком только лишь статической формы предмета, то есть жесткого, а не вариативного объекта. Предписывается испытуемому при этом экспериментатором то, по какому параметру следует осваивать и сравнивать предметы, например, по форме, размеру, весу. Поэтому был проведен второй пилотажный эксперимент, в котором были как мягкие, так и жесткие предметы. Ставилась цель проследить, как ведут себя отдельно механизмы оценки параметров предметов по разным шкалам, причём в случае, когда шкалы экспериментатором не предписываются испытуемому. Уже в пилотажном эксперименте необходимо было показать, что рассматриваемые нами перцептивные действия специфичны именно для восприятия вариативного, а не жесткого по форме предмета. Предполагалось выявить, какая специфическая шкала соответствует этим изучаемым нами перцептивным действиям. Мы ожидали, что такой шкалой будет некая шкала, связанная с деформируемостью формы предмета, податливостью её к деформации, с упругостью, и она формируется именно для оценки предметов с вариативной формой; поэтому при восприятии предметов с жесткой формой эта шкала и ее механизм воспринимающим не используется.

До проведения эксперимента указанные три параметра каждого из 6-ти предметов были измерены приборами объективно и описаны (таблица 2).

Таблица 2

Параметры предметов-стимулов с жесткой (ПСТФ) и вариативной формой (ПСВФ)

Размер предмета		Величина формы		Величина упругости	
ПСВФ	ПСТФ	ПСВФ	ПСТФ	ПСВФ	ПСТФ
100%	100%	5,3x5,3	5,3x5,3	0,005	0,018
20%	20%	5,3x1,2	5,3x1,2	0,001	0,004
60%	60%	5,3x2,8	5,3x2,8	0,002	0,010
10%	10%	5,3x0,6	5,3x0,6	0,0001	0,002
40%	40%	5,3x2,2	5,3x2,2	0,003	0,006
80%	80%	5,3x4,2	5,3x4,2	0,004	0,014

Во втором исследовании приняли участие 60 подростков – новых испытуемых в возрасте 13–15 лет, которые были разделены на две группы. Экспериментальную группу (ЭГ) составили подростки, которые смотрели и ощупывали предметы исключительно с вариативной формой. Контрольную группу составили подростки, которые смотрели и ощупывали предметы исключительно с инвариантной (жесткой) формой. Группы были уравнены по когнитивным характеристикам испытуемых. Каждой группе давалась инструкция, по которой предметы должны были оцениваться испытуемым в парах по шкале их сходства от 0 до 6 (0 – нет подобия, 6 – максимальная схожесть). Экспериментатор не называл признака оценки сходства или различия предметов. По такой методике, называемой многомерным шкалированием, до эксперимента все предметы показываются на короткое время для его адаптации к ним. *Независимой* переменной выступала жесткость/нежесткость предметов предъявления: первой группе предъявлялись только жесткие предметы, отличающиеся по форме, размеру, упругости. Во второй группе предъявлялись наряду с исходными предметами предметы с вариативной формой. *Зависимой* переменной выступала точность шкал оценки размера, формы, упругости предметов при попарном их сравнении. Балльные оценки взаимосходства предметов обрабатывались на компьютере по методике многомерного шкалирования и находилась точность трёх шкал. Далее анализировались оценки внутри группы вариативных и внутри группы константных по форме предметов.

В первой группе испытуемых обнаружилось, что испытуемые при восприятии различия жестких предметов (рисунок 3) предпочитают оценивать их различия по шкале размера предмета (60% случаев) и по шкале их формы (40% случаев). Шкала упругости у этой группы испытуемых не была выявлена вообще (0% случаев). Следовательно, в качестве признака её испытуемый не использует для отличия предметов. Оценка результатов на достоверность показала, что имеются статистически значимые различия ($F_{\text{эмп}} = 34,2$ при $p \leq 0,05$).

Во второй группе испытуемые при восприятии вариативных по форме предметов (рисунок 4) дали им точную оценку различий, используя три шкалы: размер (30% случаев), форма (30% случаев) и упругость (40% случаев). Достоверность различий оценена посредством дисперсионного анализа. Подтверждено наличие различий в представленности шкал у подростков экспериментальной группы ($F_{\text{эмп}} = 49,7$ при $p \leq 0,05$).

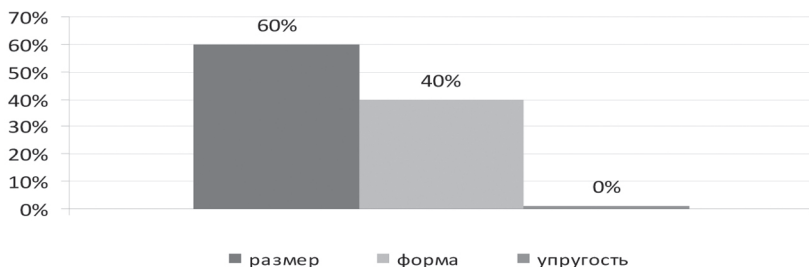


Рис. 3. Точность шкал трех признаков (размер, форма, упругость) при оценке испытуемыми различия жёстких предметов

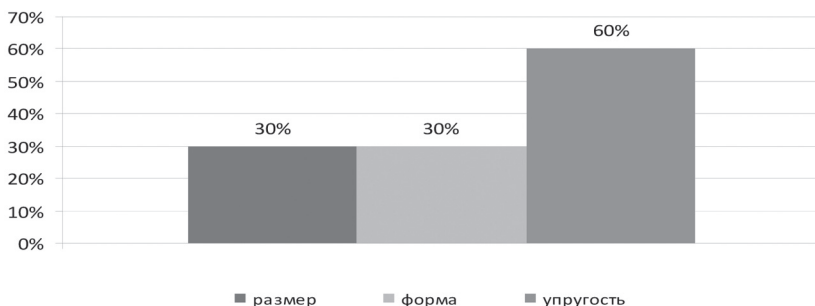


Рис. 4. Частота использования испытуемыми трёх признаков при оценке различия мягких (вариативных) предметов

Выводы по второму эксперименту: шкала упругости используется человеком при восприятии предметов вариативной формы и не используется как шкала при восприятии жестких предметов (т.к. у жёстких предметов, которые невозможно гнуть и др., значения упругости близки к нулю). При восприятии жестких предметов и сравнении их между собой более информативными являются шкалы размера и формы предметов, а при восприятии вариативных по форме предметов – шкала оценки их упругости.

Заключение

А. Вариативность формы предмета является самостоятельным перцептивным параметром восприятия и не является эффектом смещения оценки параметров формы и размера предмета. Шкала оценки размера предмета и шкала оценки его формы, которые испытуемый использовал в опытах А.В. Запо-

рожа при иных видах перцептивных действий. Обе эти шкалы не используются при оценке вариативности формы предмета.

Б. Шкала оценки вариативности формы предмета не является эффектом смещения шкалы зрительной и шкалы тактильной оценки размера и формы предмета, она не используется при восприятии размера жесткого по форме предмета. Данная шкала (упругости) является репрезентативным индикатором сформированности у подростка навыка воспринимать предметы вариативной формы. Метод многомерного шкалирования применим для обработки бальных оценок и количественной оценки сформированности навыка перцептивных действий с предметами вариативной формы.

Список использованных источников

1. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Ленинград : ЛГУ, 1974. – 160 с.
2. Морина Н.Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика / Н.Л. Морина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 70–87.
3. Лосик Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г.В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
4. Соколов Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.
5. Северин А.В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Психология. – 2011. – № 1. – С. 7–13.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ganzen V.A. Vosprijatie celostnyh ob#ektov / V.A. Ganzen. – Leningrad : LGU, 1974. – 160 s.
2. Morina N.L. Vosprijatie uprugosti i medicinskaja diagnostika / N.L. Morina // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2002. – № 4. – S. 70–87.
3. Losik G.V. Perceptivnye dejstvija cheloveka. Kiberneticheskiy aspekt / G.V. Losik. – Minsk : OIPI NAN Belarusi, 2008. – 138 s.
4. Sokolov E.N. Vosprijatie i uslovnij refleks. Novyj vzgljad / E.N. Sokolov. – M. : MGU, 2003. – 288 s.
5. Severin A.V. Perceptivnye dejstvija podrostkov pri vosprijatii predmetov s variativnoj formoj / A.V. Severin // Psihalogija. – 2011. – № 1. – S. 7–13.

O.V. Severyn. Specific features of teenagers perceptual actions during their study of subjects with variation forms. The paper analyzes the results of studies of teenagers' perceptual actions with subjects with variation forms. It is revealed the specificity of perceptual actions with the variability of objects. This specificity shows the fact that this kind of perceptual actions is used not for the detection or identification of objects, but it is indicative for the formation of a special scale to assess the variability of the subject. This type of perceptual processes should be balanced against the veiled purpose of perceiving the human system to encode the function, which reflects the object and purpose of the action with it during the human activity. It was found that the scale of items elasticity has priority while studying the subjects of variation. This scale provides a measure of variability of the object on the basis of subjective assessments of a person to recognize objects with variation forms.

It is confirmed that the assessment of the variability of the object is not the effect of mixing and it is not correlated with the evaluation of other parameters of individual object (e.g., shape and size of objects). Evaluation scale of object's size and the scale of evaluation of its forms which were used in the experiments of A.V. Zaporozhets with other types of perceptual actions are not used in evaluating the variation form of the object. It is investigated, that the scale of assessment of variant form of the subject (scale elasticity) is important in the perception of objects with variation form, but it is not used in the perception of the size of the hard shape of the object. This scale (of elasticity) is a representative indicator of formation of teenager's skill to perceive objects of variation forms and evaluate their degree of variability.

Key words: variation form of object, perception, perceptual actions, teenagers, objects with variation form, objects with hard form, exactness of scale, scale of elasticity.

Received February 07, 2015

Revised February 15, 2015

Accepted March 14, 2015

Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи

Sedykh K.V. Mythologizing of consciousness as a sign of social and political crisis / K.V. Sedykh // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 626–635.

К.В. Седих. Міфологізація свідомості як ознака суспільно-політичної кризи. З точки зору теорії систем Україна є холоном – одночасно окремою, автономною соціальною системою та частиною ширшої цивілізаційної системи. Соціально-політична криза в нашій країні – це ознака боротьби між, так званими, другою та третьою хвилями людської цивілізації.

Свідомість на всіх етапах онтогенезу являє собою неоднорідне плюралістичне ціле, в якому співіснують буденна і небуденна реальності. Воднораз межі між сферами внутрішньої реальності не абсолютні. Вони мають конкуруючий, альтернативний характер одна стосовно одної і потребують певної координації та узгодженості між собою, яка досягається управляючим параметром системи. Феномени і раціональні конструкції зовнішніх об'єктів не знаходяться у відносинах причин і наслідків, а є відносно самостійними формами представленості зовнішніх об'єктів, які корелюють один з одним.

На фоні соціального потрясіння, яке переживає Україна, спостерігається підвищення міфологічного рівня як індивідуальної, так і суспільної свідомості в країнах, що втягнуті в цей конфлікт. Оскільки координація в людській спільноті будується на основі сенсу (смислу), то вважаємо, що одним з організуючих факторів як особистості, так і соціальних систем може бути саме міф. Від системи ідей міф відрізняє емоційна насиченість. Міф стає підставою спільної ідентичності представників даної культури, соціальної групи. Він через побудову «ідеально-правильної» моделі світу і «правильної» моделі власної поведінки закладає опору, наріжне каміня для світосприйняття, створює схему описів, пояснень та оцінки (ОПО) дійсності. Тобто міф є стабілізуючим фактором системи, який задає умови функціонування пізнання і поведінки в суспільстві.

Ключові слова: міф, міфологема, ідея, свідомість, суспільство, система, феноменологічний світ, цивілізаційні хвилі.

К.В. Седых. Мифологизация сознания как признак общественно-политического кризиса. С точки зрения теории систем Украина яв-

ляється холоном – одночасно окремою, автономною соціальною системою і частиною більш широкої цивілізаційної системи. Соціально-політичний криза в нашій країні – це ознака боротьби між так званими другою та третьою людськими цивілізаціями.

Свідомість на всіх етапах онтогенезу представляє собою неоднорідне плюралістичне ціле, в якому сосуцествують буднична і небуднична реальності. Разом з тим границі між сферами внутрішньої реальності не абсолютні. Вони несуть конкуруючий, альтернативний характер по відношенню друг до друга і намагаються в певній координаті і узгодженості між собою, яка досягається управлінням параметром системи. Феномени і раціональні конструкції зовнішніх об'єктів не знаходяться в відносинах причин і наслідків, а є відносно самостійними формами представленості зовнішніх об'єктів, які корелюють друг з другом.

На фоні соціального потрясіння, яке переживає Україна, спостерігається підвищення міфологічного рівня суспільної свідомості. Одним з організуючих факторів як особистості, так і соціальних систем може бути саме міф. Від системи ідей міф відрізняється емоційною насиченістю. Міф стає основою загальної ідентичності представителів даної культури, соціальної групи. Він через побудову «ідеально-правильної» моделі світу і «правильної» моделі власної поведінки закладає основу, краєву камінь для світоуваження, створює схему опису, пояснень і оцінок (ООО) дійсності. Тобто міф є стабілізуючим фактором системи, який задає умови функціонування свідомості і поведінки в суспільстві.

Ключові слова: міф, міфологема, ідея, свідомість, суспільство, система, феноменологічний світ, цивілізаційні хвилі.

Постановка проблеми. На фоні соціального потрясіння, яке переживає Україна, спостерігається актуалізація міфологічного рівня суспільної свідомості. З точки зору теорії систем Україна є холоном – одночасно окремою, автономною соціальною системою та частиною ширшої цивілізаційної системи. Соціально-політична криза в нашій країні – це ознака боротьби між, так званими, другою та третьою людськими цивілізаціями [7].

Оскільки суспільство як система має складноорганізовану соціально-психологічну природу, де різні впливи – економічні, політичні, історичні створюють переплетення, то фактором, який об'єднує людей, є спільний для них сенс. Життя системи підкоряється двом законам: закону гомеостазу і закону розвитку. За законом гомеостазу будь-яка система прагне до постійності, до стабільності. І для стабільності, і для розвитку потрібен свій міф, адже будь-яка сфера людської дійсності може функціонувати ефективно, тільки якщо вона підтримана сильною міфо-

логічною складовою. Безсумнівно, що це не свідомий процес, а результат кристалізації безлічі подій, що протікають за принципом броунівського руху.

Мета статті – показати зв'язок між соціальними процесами та колективною свідомістю в контексті соціально-політичної кризи в Україні.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття, на думку науковців – економістів та істориків, в усьому світі спостерігається зміна цивілізацій, відбувається інтенсивна боротьба між, так званими, другою і третьою хвилями цивілізації [5]. Спочатку коротко окреслимо ідеї щодо розвитку цивілізації, так званої, Третьої хвилі: світу потрібні нові політичні інститути, засновані на трьох принципах – влади меншин, напівпрямої демократії та розподілі рішень; повинна відбутися демасифікація індустріального суспільства. Так, на думку Е. Тофлера [5], Третя хвиля економічного розвитку людства (постіндустріальне суспільство) визнає, що найважливіші сьогоденні проблеми – від енергії, війни і злиднів до екологічної деградації та руйнування сімейних відносин – більше не можна вирішувати в рамках індустріальної цивілізації.

Цивілізація Другої хвилі наполегливо присвячує себе збереженню головних інститутів індустріального масового суспільства – нуклеарної сім'ї, масової освітньої системи, гігантської корпорації, масового торгового союзу, централізованої нації-держави і політики псевдопредставницького уряду.

Сили Третьої хвилі, навпаки, схвалюють розділення влади між різними меншинами; вони готові експериментувати з більш прямою демократією; вітають і транснаціоналізм, і фундаментальну передачу влади. Вони закликають до руйнування гігантської бюрократії; вимагають створення оновленої і менш централізованої енергетичної системи. Ці сили хочуть узаконити нуклеарну сім'ю як предмет вибору окремих людей (а не як єдиний можливий варіант сім'ї); борються за меншу стандартизацію, більшу індивідуалізацію в школах; вважають пріоритетними екологічні проблеми. Вони визнають необхідність реструктурувати світову економіку на більш збалансованій та справедливій основі. За чисельністю табір Другої хвилі, безсумнівно, як і раніше претендує на бездумну підтримку більшості простих громадян, незважаючи на те, що серед них швидко розповсюджуються песимізм і розчарування.

Серед ключових груп, що змушують до демасифікації індустріального суспільства, є відносно неосвічені етнічні меншини, мільйони учасників швидко зростаючих рухів взаємодопомоги.

Надборотьба між силами Другої і Третьої хвилі проходить як ламана лінія, через клас і партію, через вікові та етнічні групи, сексуальні вподобання і субкультури. Вона реорганізує наше політичне життя і надає йому нових рис.

Важкий тягар соціальних та економічних рішень зрештою доведеться розділити через більш широку демократичну участь. Отже, оскільки тягар рішень соціальної системи збільшується, демократія стає не предметом вибору, а еволюційною необхідністю. Система без неї не може працювати.

За останні десятиріччя відбувся переворот у комунікаціях, існує потреба реструктурувати відносини з неіндустріальним світом. Але при цьому, як відмічає Е. Тоффлер, демократи і республіканці, так само як торі і лейбористи, християнські демократи і голлісти, ліберали і соціалісти, комуністи і консерватори, незважаючи на їх відмінності, – всі вони партії Другої хвилі [5]. Всі вони, обманюючи заради влади всередині неї, по суті беруть участь у збереженні вмираючого індустріального порядку. Так, осередкові політичні битви ведуться в багатьох державах не тільки через те, хто скористається тим, що залишилося від індустріального суспільства, а й через те, кому брати участь у формуванні його наступника і, в кінцевому рахунку, в контролі за ним.

Тому знову виникають мрії про тоталітарні технократії або середньовічні утопії; сьгоднішні політичні «еліти і супереліти» чинять опір Третій хвилі і тим самим збільшують ризик насильства і своєї загибелі.

Виділяють такі *ознаки Третьої хвилі* [5]:

1) ніколи в історії не було так багато досить освічених людей, спільно озброєних настільки неймовірним спектром знань;

2) ніколи не було такого рівня достатку, може, ненадійного, але достатнього, щоб дати стільком людям час і енергію для громадських турбот і дій;

3) ніколи стільким людям не мали можливості подорожувати, спілкуватися і вивчати інші культури.

Потрібен величезний тиск «знизу», без цього нам не слід очікувати, що багато сьгоднішніх номінальних лідерів – президенти і політики, депутати – кинуть виклик тим самим інститутам, які, хоча і застаріли, створюють їм престиж, гроші та ілюзію, якщо не реальність влади. Подальший розпад існуючих політичних систем спрямовує сили тиранії марширувати по вулицях і унеможливить мирний перехід до Демократії Двадцять Першого Століття.

Еліта, неважливо наскільки освічена, не може сама створити нову цивілізацію, потрібна енергія загальної людської волі, ця

енергія доступна їй чекає, щоб її випустили. Отже, *український Євромайдан і був тією енергією, тією хвилиною – частиною Третьої хвилі.*

Саме спроба блокувати ці зміни, а не самі зміни, підвищує рівень ризику. Саме сліпа спроба захистити застаріле створює небезпеку кровопролиття. Виникло бажання для насильницької реконструкції структурного політичного морального зносу в усьому світі. Потрібні тисячі свідомих децентралізованих експериментів, які дозволять перевірити нові моделі політичного прийняття рішень на місцевому та регіональному рівнях до їх застосування на національному та транснаціональному рівнях. Нинішнє ставлення до урядів Другої хвилі – цілковиті розчарування, гнів і гіркоту – можна або увігнати в фанатичну лють демагогів, які закликають до авторитарного лідерства, або залучити у процес демократичної реконструкції.

За влучним висловом Е. Тоффлера, «як поколінню перших революціонерів, нам дісталася доля творити» [5].

Зрозуміло, що соціальні і політичні події мають якимось чином бути репрезентованими у внутрішньому світі особистості та суспільній свідомості. Ми дотримуємось тієї думки, що у Внутрішньому світі особистості існують Раціональний та феноменологічний внутрішні світи, буденна і небуденна свідомість. Як зазначає Є.В. Субботський, реальне життя суспільства (економічне, політичне, соціальне) та індивідуальну психіку людини не вдається утримати в прокрустовому ложі заздалегідь заготовлених раціональних конструкцій (ідей, теорій, схем, довгострокових проектів тощо). Все чіткіше виступає факт незвідності життя свідомості до побудов розуму, яка охопила не тільки світ «природи», але й суспільства, навіть світ самої свідомості [4]. Стало зрозуміло, що частиною (і притому значною частиною) своєї істоти людина живе не у світі повсякденної реальності, а в світі мрій, сновидінь, фантазії, гри, аутистичного мислення, міфів.

Отже, свідомість на всіх етапах онтогенезу являє собою неоднорідне плюралістичне ціле, в якому співіснують буденна і небуденна реальності. Водночас межі між сферами реальності не абсолютні. Вони мають конкуруючий, альтернативний характер відносно одна одної і потребують певної координації та узгодженості між собою, яка досягається управляючим параметром системи. Феномени і раціональні конструкції зовнішніх об'єктів не знаходяться у відносинах причин і наслідків, а є відносно самостійними формами представленості зовнішніх об'єктів, які корелюють один з одним [4]. Сприйняття індивідом конкретних жит-

тевих явищ, об'єктів, вчинків тощо відбувається за допомогою системи створених ним і придатних у даній конкретній області ментально-афективних конструкцій, всередині якої факти набувають сенсу. Одним із таких утворень свідомості є міф. Як відомо, міфи бувають індивідуальними та суспільними.

Міф виявляється на диво стійким. Настільки стійким, що якісь факти самі по собі не здатні його зруйнувати. Більше того, побутування міфа в культурі виявляється кероване зовсім несподіваним для раціоналістично мислячого розуму законом: ступінь стійкості міфа абсолютно не залежить від ступеня його ілюзорності. І це робить міф воістину незвичайним утворенням. Як зазначає О.Ф. Лосєв, у міф вірять або не вірять поза всякою залежністю від того, наскільки правдоподібно або невірогідно виглядає міф. А це означає, що інтелектуальна достовірність або недостовірність міфа взагалі не має стосунку до його суті і до суті його побутування в культурі і людському житті. Так, якщо помилковий і недостовірний міф продовжує існувати і втягувати в орбіту свого впливу десятки, сотні, тисячі, а то й мільйони людей, це означає щонайменше те, що достовірність або недостовірність міфа взагалі не має стосунку до його природи. Природа міфа – не в істині, не в правді, не в достовірності, а в чомусь зовсім іншому. Людина вірить у той чи інший міф, найменше співвідносячи свою віру з пафосом істини. І це та обставина, на яку вперше звернули увагу дослідники архаїчних форм міфології. Як зазначав О.Ф. Лосєв, «міф є для міфологічної свідомості найвища по своїй конкретності, максимально інтенсивна і найбільшою мірою напружена реальність. Це – абсолютно необхідна категорія думки і життя. Міф є логічна, тобто передусім діалектична, необхідна категорія свідомості і буття взагалі» [3]. Отже, щоб створити міф, найменше треба прикласти інтелектуальні зусилля, але яку іншу, набагато інтенсивнішу, майже афективна частина свідомості, що межує з магічними формами, світогляд, який завжди містить міфологічні риси. Як писав Ф.Х. Кессіді, «міф – це чуттєвий образ і уявлення, своєрідне світовідчуття, а не світорозуміння, невідкладна розуму свідомість, скоріше навіть дорозумова свідомість».

Будь-яка думка, ідея, твердження володіє ірраціонально-вражаючою силою впливу на уми. Володіє фантастично і не піддається здоровому аналізу. Міф здатен втягувати в свою орбіту найрізноманітніших людей, незалежно від їх інтелектуального чи творчого потенціалу. І є при цьому одним із найбільш стійких утворень свідомості і життєвої практики. Тобто від системи ідей міф відрізняє емоційна насиченість.

Оскільки ми дотримуємося думки, що координація в людській спільноті будується на основі сенсу (смислу) (Merleau – Ponty, 1963), то вважаємо, що організуючим фактором будь-яких соціальних систем може бути саме міф.

«Люди, занурені в один і той же міф, розуміють один одного з півслова... Міф – це таємна мова смислів, сама суть якого полягає в тому, щоб зробити дану культуру езотеричною, непроникною для представників інших культур» [2, с. 21]. Основою присвоєння смислів «своєї» соціальної спільноти є спільний міф. Так, А.М. Лобок розглядає міф як те, що осмислює реальність, як те, що дарує людині сенс. «Міф пропонує людині якусь умовну ціннісну систему відліку, вельми і вельми умовне уявлення про пріоритети, вельми і вельми умовну систему уявлень про те, що є найважливішим, що – менш важливим, а що – зовсім нічого не значущим чинником людського існування» [3, с. 73]. Умовність змістотворної ієрархії, укладеної в культурному міфі, полягає в тому, що немає ніяких причин, раціональних підстав, що пояснюють саме таку, а не іншу ціннісну ієрархію. Але разом з тим ця система цінностей не є довільною: будучи створений, міф стає підставою спільної ідентичності представників даної культури, соціальної групи. Питання про правильність чи істинність міфа позбавлене сенсу; приймаючи, розділяючи міф, я тим самим ставлю себе всередину тієї культури, соціуму, згуртованої саме цим міфом, а засумнівавшись у ньому або в похідному від нього сенсі, я просто опиняюся в позиції чужого стосовно неї. «Сенс є вище знання не тому, що він несе в собі об'єктивну істину, а тому, що він несе в собі знак належності до тієї чи іншої культури» [2, с. 86].

Міфу притаманні: наочна картинність, внутрішня чи зовнішня; натуралізація концепту (завдяки чому значення приймаються за систему фактів), емоційна насиченість. Міф виконує різні функції: енергетично-конструююча функція; глибинний сенс; організуючий фактор.

Як зазначав О.Ф. Лосєв, для міфічної свідомості немає ніякого наукового досвіду, її ні в чому не можна переконати. «З точки зору комуністичної міфології, не тільки «привид ходить по Європі, привид комунізму» (початок «Комуністичного маніфесту»), але при цьому «копошуться гади контр-революції», «виють шакали імперіалізму», «скалить зуби гідра буржуазії», «зіяють пащею фінансові акули » і т.д. Тут же снують такі постаті, як «бандити у фраках», «розбійники з моноклем», «вінценосні кровопускателі», «людожери в митрах», «рясофорні скулодробителі»... Крім того, скрізь тут «темні сили», «похмура реакція»,

«чорна рать мракобісів» і в цій темряві – «червона зоря» «світлової пожежі», «червоний прапор» повстань ... І після цього говорять, що тут немає ніякої міфології» (О.Ф. Лосєв).

Розкриваючи конотативні механізми міфотворчості, Р. Барт підкреслює, що міф виконує різні функції: він одночасно позначає і оповіщає, вселяє і наказує, носить спонукальний характер. Звертаючись до свого «читача», він нав'язує йому свою власну інтенцію. Міф прагне виглядати як щось природне, «само собою зрозуміле». Він сприймається як невинне повідомлення не тому, що його інтенції ретельно приховані, інакше вони втратили б свою ефективність, а тому, що вони «натуралізуються, споживач міфів приймає значення за систему фактів [1].

Під час суттєвих соціально-політичних і економічних змін в суспільстві відбувається руйнування старого міфа і виникає нагальна потреба в новому міфі; через деякий час, якщо новий міф не вдається створити, може відбутися реконструкція старого міфа.

Так, сучасний російський науковець Г. Белов простежив перетворення міфології царського часу «православ'я-самодержавство-народність» або «віра-цар-вітчизна» в радянський варіант міфології. При цьому у період після Великої вітчизняної війни відбулася зміну поняття «інтернаціоналізм» на «патріотизм» [с. 186].

Вважають, що радянська міфологія стала руйнуватися з появою «соціалізму з людським обличчям». Театр, література, кіно стали показувати не канонічного Леніна, а його людські риси. Цей перехід від Леніна-пам'ятника до Леніна-людини не знищив систему, але суттєво її розхитав. Тому принципово важливий так званий «Ленінопад» в Україні в період Майдану як ознака руйнування для великої частини суспільства попереднього міфа.

Сучасний російський історик В. Ніконов перераховує три національні ідеї, крізь які поступово пройшла Росія («Независимая газета», 1997, 24 січня): 1) «Москва – це третій світ»; 2) «Православ'я. Самодержавство. Народність»; 3) «Комунізм – світле майбутнє всього людства». Цікаво, що сьогодні спостерігається певне співіснування старих ідей з новими, об'єдналися імперські та радянські міфологеми і росіянами для росіян створено міф «Русский мір», а ворогами цього «руського миру» є традиційно США, НАТО, а також «фашисти» і «бандерівці».

В Україні натомість іде активна розбудова власного національного міфа, що дозволяє укріпити та окреслити границі власної громадянської ідентичності та зберегти незалежну державу.

Норми небуденної реальності починають регулювати реальну поведінку суб'єкта, бо міф є стабілізуючим фактором, що за-

дає умови функціонування пізнання і поведінки людини. Міф задає норму відчуження. Міф – це прапор, під який збирається соціальна система, це девіз, це віра.

У зв'язку з цим виникає питання, що може зруйнувати міф?

Порушення звичних та важливих правил життєдіяльності, особливо систематичне, суттєві і стабільні зміни в суспільному середовищі, психологічна корекція внутрішнього світу особистості в тій його частині, де відбувається міфотворення, з акцентом на корисність або шкідливість того чи іншого міфа для життя людини в єдності з існуючим контекстом дійсності (а не його правильність) – це способи руйнування індивідуального та суспільного міфів.

Висновки. На фоні соціального потрясіння, яке переживає Україна спостерігається підвищення міфологічного рівня суспільної свідомості. Оскільки ми дотримуємося ідеї, що координація в людській спільноті будується на основі сенсу (смислу), то вважаємо, що одним з організуючих факторів як особистості, так і соціальних систем може бути саме міф. Від системи ідей міф відрізняє емоційна насиченість. Міф стає підставою спільної ідентичності представників даної культури, соціальної групи. Він через побудову «ідеально-правильної» моделі світу і «правильної» моделі власної поведінки закладає опору, наріжний камінь для світосприйняття, створює схему описів, пояснень та оцінки дійсності. Тобто міф є стабілізуючим фактором системи, який задає умови функціонування пізнання і поведінки в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Мифологии / Р. Барт. – М. : Изд-во имени Сабашниковых, 1996. – 312 с.
2. Лобок А.М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
3. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев. – М. : «Мысль», 2001. – 558 с.
4. Субботский Е.В. Строящееся сознание / Евгений Васильевич Субботский. – М.: Смысл, 2007. – 423 с.
5. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер. – М. : ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – 784 с.
6. Sedykh K. The Systematic-Synergetic Approach to Holistic Human Behavior Coordination and his Mental Self Regulation in the Context of Psychotherapy // Intellectual Archive. – Vol. 3. – 2014. – № 4. – P. 44–57.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bart R. Mifologii / R. Bart. – М. : Izd-vo imeni Sabashnikovyh, 1996. – 312 s.
2. Lobok A.M. Antropologija mifa / A. M. Lobok. – Ekaterinburg : Bank kul'turnoj informacii, 1997. – 688 s.
3. Losev A.F. Dialektika mifa / A.F. Losev. – М. : «Mysl'», 2001. – 558 s.
4. Subbotskij E.V. Strojashheesja soznanie / Evgenij Vasil'evich Subbotskij. – М.: Smysl, 2007. – 423 s.
5. Toffler Je. Tret'ja volna / Jelvin Toffler. – М. : ООО «Firma «Izd-vo AST», 1999. – 784 s.

K.V. Sedykh. Mythologizing of consciousness as a sign of social and political crisis. In terms of the theory of systems Ukraine is a Holon that is separated, autonomous social system and a part of a broader civilizational system at the same time. Social and political crisis in our country is an indication of the struggle between the so-called second and third human civilizations.

Consciousness at the all stages of ontogenesis is a heterogeneous pluralistic entire, in which ordinary and extraordinary realities coexist. However, the boundaries between the spheres of reality are not absolute. They have competing, alternative character in relation to each other and need some coordination and consistency between them, which is achieved by managing system settings. Phenomena and rational constructions of external objects are not in the relationship of causes and effects, and are relatively independent forms of representation of external objects, which correlates with each other.

Against the backdrop of the social shock that Ukraine is experiencing, there is an increasing of mythological level of personal and social consciousness in the countries that are involved to the conflict. Coordination in the human community is based on the meaning (sense), so it is considered that myth may be one of the organizing factors of both the personality and social systems. Myth is distinguished from a system of ideas by emotional intensity. Myth becomes the basis of a common identity of representatives of the present culture and social group. It provides anchorage ground, angular stones for perception of the world, creates scheme of descriptions, explanations and evaluation of reality through creating a «perfectly correct» model of the world and «correct» model of one's own behavior. That is myth is a stabilizing factor of a system, which sets the conditions for the functioning of cognition and behavior in society.

Key words: myth, mythology, idea, consciousness, society, system, phenomenological world, civilization waves.

Received February 05, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 20, 2015

Чинники впливу на становлення та розвиток міжетнічної взаємодії

Semeniv N.M. Factors of influence on the formation and development of inter-ethnic interaction / N.M. Semeniv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko Pedagogical 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 636–646.

Н.М. Семенів. Чинники впливу на становлення та розвиток міжетнічної взаємодії. У статті розглянуто чинники впливу на формування та розвиток міжетнічних взаємин, їх дослідження у практиці вивчення міжетнічних відносин. Встановлено, що об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених є чинники, що лежать в основі формування, становлення та розвитку міжетнічних взаємин, їх психологічний зміст і структурні компоненти. Автором зроблено висновок, що сучасне суспільство потребує додаткових соціально-психологічних досліджень, щоб здійснити комплексне вивчення чинників впливу на міжетнічні взаємини, які є в цій області психології, залишаючи великі можливості для вчених-психологів. У статті розглянуто психологічний, культурний, соціально-економічний, політичний, релігійний, історичний чинники, що впливають не тільки на характер міжетнічних відносин, а й визначають динаміку і перспективи їх подальшого розвитку. Автором вказано, що ці чинники утворюють єдиний об'єкт, у якому жоден окремий елемент не може бути домінуючим або існувати ізольовано від інших, ці чинники взаємозалежні і взаємообумовлені. Увагу приділено характеристиці взаємозалежності окремих чинників та їх практичним дослідженням етнічних відносин у галузі наукових знань соціальної психології. Зроблено висновок, що існує необхідність розробки системи раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення та поширення конфліктів. Ця система допоможе ефективно запобігати кризовим станом у галузі міжетнічних відносин з небезпечними наслідками.

Ключові слова: міжетнічні взаємини, міжетнічна напруженість, етнічний конфлікт, вирішення етнічних конфліктів.

Н.М. Семенів. Факторы влияния на становление и развитие межэтнического взаимодействия. В статье рассмотрены факторы влияния на формирование и развитие межэтнических отношений, их исследование в практике изучения межэтнических отношений. Установлено, что объектом исследования многих зарубежных и отечественных

ученых стали факторы, лежащие в основе формирования, становления и развития межэтнических отношений, их психологическое содержание и структурные компоненты. Автором сделан вывод, что современное общество нуждается в дополнительных социально-психологических исследований, чтобы осуществить комплексное изучение факторов влияния на межэтнические отношения, которые остаются в этой области психологии, оставляя большие возможности для учёных-психологов. В статье рассмотрены психологический, культурный, социально-экономический, политический, религиозный, исторический факторы, которые влияют не только на характер межэтнических отношений, но и определяют динамику и перспективы их дальнейшего развития. Автором указано, что эти факторы образуют единый объект, в котором ни один отдельный элемент не может быть доминирующим или существовать изолированно от других, эти факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Внимание уделено характеристике взаимозависимости отдельных факторов и их практическим исследованиям в области научных знаний социальной психологии. Автор приходит к выводу, что существует необходимость разработки системы раннего прогнозирования конфликтных ситуаций и модели возникновения и распространения конфликтов. Эта система поможет эффективно предотвращать кризисные состояния в области межэтнических отношений с опасными последствиями.

Ключевые слова: межэтнические отношения, межэтническая напряжённость, этнический конфликт, решение этнических конфликтов.

Постановка проблеми. Вивчення і теоретичне осмислення етнонаціональної сфери України потребує всебічного підходу до неї, з'ясування усіх притаманних їй рис і властивостей, специфічних особливостей. Зрозуміло, що з точки зору суспільної безпеки найпильніша увага має бути звернена на характер взаємин передусім між національними меншинами і титульною нацією, а також між самими меншинами.

Сучасне суспільство живе в епоху глобалізації і еру високіх інформаційних технологій, які відкривають величезні можливості для розвитку як усієї світової спільноти в цілому, так і окремих груп населення, зокрема. Негативні наслідки розвитку сучасного суспільства можуть ускладнити вирішення низки актуальних проблем, зокрема наростання соціальної і культурної дистанції, нерівномірність і нестабільність економічного розвитку, диспропорційний склад етнічних груп, маргіналізація і культурна уніфікація. До всього цього можна додати й «емоційні каталізатори», що посилюють цей процес, такі феномени, як етнофобії, ксенофобії, етноцентризм або шовінізм.

Мета статті – визначити вплив низки чинників суспільного, економічного та політичного характеру на міжетнічні взаємини,

форми їх вивчення в наукових етноконфліктологічних розробках, проаналізувати їх дію на формування етнічних стосунків на різних рівнях існування суспільства та ступінь даної тематики у сучасних психологічних дослідженнях міжетнічних взаємин.

Стан дослідження. Із другої половини вісімдесятих і особливо в дев'яності роки провідним предметом дослідження соціальної психології та етноконфліктології стала проблема виходу із етнічних конфліктів, їх урегулювання й вирішення. До такого роду робіт треба в першу чергу віднести праці Е. Азара, Дж. Александера, Ф. Дюкса, Дж. Коуклі, Б. Оліарі, Р. Макгаррі, М. Рабі, Л. Рангараджана, Дж. Річардсона, М. Росса, Дж. Ротмана, Дж. Рубіна, К. Руперсінгхе, Т. Саати, Дж. Толанда й ін. Отже, сучасні закордонні роботи в галузі міжетнічних взаємин мають насамперед прикладний характер, і етап її розвитку в 1990-і роки можна позначити як прикладний, або технологічний.

Вченими робилися численні спроби визначити змінні, що впливають на розвиток міжетнічних відносин, і, відповідно, на вибір їх учасниками основних стратегій і форм взаємодії. У зв'язку з цим, важливо розрізняти джерела міжнаціональної напруженості та умови, які сприяють її ескалації. Джерела міжетнічної напруженості успадковані від минулого і носять довготривалий характер: присутність в суспільній свідомості негативних етнічних стереотипів, уявлень про історичних ворогів даного народу, елементів етноцентризму, ксенофобії, інтолерантності; збереження прихованих, але невирішених конфліктів; наявність актів і заяв вищого політичного керівництва країни, що містять політичне і правове санкціонування сепаратизму і взаємних домагань різних етнічних груп (Дзадзен, 2008).

У багатьох наукових роботах присутнє твердження про пріоритетність і значущість психологічних складових, що впливають на формування і динаміку міжетнічних відносин. Психологічний фактор згадувався в роботах J. W. Berry, Y. Y. Kim (культурний шок, рівень акумуляційного стресу), R. Thurnwald (особливості взаємодії людей), R. K Merton (соціальна напруженість як відношення представників більшості у ставленні до меншості), T. R. Gurr (відчуття невідповідності між ціннісними очікуваннями та ціннісними можливостями), M. B. Brewer та ін. (етнічна ідентичність), K. B. MacDonald (етноцентризм), H. Forbes, T. Pettigrew, L. Tropp (наявність або відсутність контакту), A. B. Дзадзєв (міграційні установки), J.C. van Ours, J. Veenman (соціально-психологічний і культурний контекст) і т.д.

Психологічний фактор розглядався за декількома напрямками: соціальна категоризація та диференціація, поведінкові особливості та стратегії поведінки, рівень і спрямованість етнічної ідентичності. Процеси соціальної категоризації згадуються в роботах Н. Tajfel, J. Turner, D. Abrams, M. Hogg, K. MacDonald та ін., також вивчалися цілісність кордонів етнічної групи (F. Barth), оптимальний рівень контактів (T. Saguy, N. Tausch, J. F. Dovidio, F. Pratto, P. Singh та ін.), етнічні стереотипи, установки (B. P. Sinha, J. F. Dovidio, P. Glick, L. Rudeman та ін.) [9].

Поведінкові стратегії побудови міжетнічних відносин розглядалися дослідниками як взаємовигідні партнерські відносини, що враховують інтереси і потреби обох сторін (R. Scollon, S. Scollon), взаємоповага, гарантії, відкритість, використання соціальних мереж, прийняття спільних для обох сторін цілей або завдань (D. Canary, L. Stafford, K. Hause, L. Wallace), стратегія зміни відносин між групами (P. Brass), толерантну поведінку (C. Ward, A. Kennedy), визнання рівноправності партнерів спілкування; створення атмосфери відкритості, довіри (С. І. Муртузалієва, Г. І. Кіслова), поведінкові стратегії, спрямовані на підтримку відносин (K. Dindia, L. Baxter) і т.д.

Психологічний чинник. Міжетнічні відносини формуються під впливом певних суспільних, соціальних, політичних та інших чинників і знаходяться в стані постійної зміни. Співвідношення зазначених чинників у тій чи іншій мірі відбивається на характері міжетнічних відносин, проявляється в соціальній структурі етнічних груп, що взаємодіють між собою.

До психологічних наслідків міжетнічних конфліктів належать кровопролиття і жертви серед людей, як серед мирного населення, так і серед військових; психологічна травма на довгі роки у свідомості людей, що пережили етнічний конфлікт; підриг довіри і поваги один до одного, внесення почуття роз'єднаності; спотворення реальної дійсності та достовірних фактів; визнання своїх цілей благородними, а чужих – негативними, виправдання власної позиції та дій у конфлікті; поглиблення і розширення психологічних меж конфлікту в усі сфери взаємодії, включаючи міжетнічні шлюби; руйнування сформованих міжкультурних комунікацій.

Культурний чинник. На наступному місці за частотою згадування того чи іншого фактора були явища, феномени, пов'язані з культурою. До них належать національно-культурні особливості сприйняття, культурний рівень учасників, залучених у побудову відносин, національно-культурні відмінності, культурний контекст і т.д.

До основних характеристик національної або етнічної культури можуть бути віднесені наступні: регулярні форми поведінки, які проявляються у використанні єдиної мови, певних ритуалів для прояву поваги чи демонстрації прийнятної поведінки; єдині норми і правила поведінки, які виявляються в існуючих стандартах поведінки, що визначають ставлення до «своїх» і «чужих», до себе і один до одного; домінуючі й основні цінності, яких дотримуються і поділяють члени даної етнічної групи.

Слід пам'ятати, що в навколишньому світі не існує двох різних етносів, з однаковою культурою, а провести чітку межу між етносом і культурою є складним, а часом і нездійсненним завданням.

Культурні фактори поділяються на дві групи. Фактор освіти та інформованості: рівень освіти, освіченості населення, володіння мовою іншої культури (наприклад, російською мовою) як засобом міжнаціонального спілкування. Фактор традиційних норм етнічної культури: схожість культур в установках, цінностях, традиціях, тимчасовій організації. Високий рівень соціальної культури передбачає підвищення загального рівня культури, освіченості, інтелігентності серед усіх верств населення. Безумовно, підвищення загальнокультурного рівня в суспільстві, пов'язане з коригуванням і вживанням етнолінгвістичних конструктів, що залежать від етнічних стереотипів і уявлень. До культурних наслідків міжетнічних конфліктів можуть бути віднесені: завдання (або знищення) значної шкоди матеріальній та духовній культурі (пам'яткам архітектури, художнім творам і т.д.); падіння загального рівня освіти, культури, інформованості серед населення; зниження рівня знання іншої мови як мови міжнаціонального спілкування; соціокультурна і психологічна дистанція (ізоляція) між протидіючими культурами, з одного боку, і по відношенню до них з боку інших культур; порушення міжкультурного обміну та міжкультурних комунікацій.

Наступним чинником є *соціально-економічний чинник*, який був розглянутий різних формах, зокрема у формі економічної привабливості (E. S. Bogardus), боротьбою за матеріальні та соціальні блага (J. Z. Rubin), економічними умовами (А. П. Садохін), рівнем матеріального та соціального становища в суспільстві (Е. І. Степанов) та ін. Соціально-економічний чинник виявляється в нерівномірності соціально-економічного розвитку окремих суб'єктів регіону, орієнтації одних на традиційні види ведення господарської діяльності, інших – на інтенсивний розвиток соціальної інфраструктури. Економічна ізолюваність і

обмежені природно-ресурсні запаси завжди породжували економічну залежність.

До соціально-економічних наслідків міжетнічних конфліктів належать руйнування єдиного соціально-економічного виробничого комплексу в регіоні; економічний спад виробництва, безробіття; нанесення непоправної шкоди будинкам і майну мирних громадян; необхідність у значних асигнуваннях, інвестиціях, «вливаннях» у зруйновану економіку і суспільство; порушення в системі матеріального та продовольчого забезпечення всіх верств населення.

З економічним чинником безпосередньо пов'язаний *політичний чинник*, що виявляється у формах правового контексту, розподілу влади, державної стратегії (М.А. Аствацатурова), слабкості держави і політичної влади, політичні орієнтири (Х.Г.Тхагапсоев), діяльності політичних еліт (О. С. Новікова, І. О. Бабкін, А. Ю. Хоц) та ін.

Д. Ногowitz зазначає, що міжетнічні конфлікти і насильство виникають головним чином через порушення в суспільно-політичних відносинах, а не через почуття неприязні людей один до одного, оскільки, як правило, люди формують свої уявлення про інших внаслідок послідовних маніпуляцій політичних еліт (Ногowitz, 1985) [5]. Дану точку зору підтримує Р. Brass, звертаючи увагу на роль політичних еліт у боротьбі за владу. «Еліти маніпулюють етнічною ідентичністю в своїй боротьбі за владу, саме вони «конструюють» етнічні конфлікти» (Brass, 1997).

Особливо слід відзначити сучасні наукові роботи, автором яких є М. Toft. Так, наприклад, у статті «Неподільність території та етнічна війна» («Indivisible Territory and Ethnic War», 2001) автор розглядає одну з основних причин виникнення етнічних конфліктів, яка проявляється в різному ставленні до «своєї» території у різних культурах (раціональне і ірраціональне бачення) і відображення цього бачення на державному рівні. Етносприймають територію «своєю» і «святою», і часто саме територія є частиною їхньої національної ідентичності. Держава, в свою чергу, прагне до встановлення юридичного, економічного та військового контролю за «своїми» територіями. У деяких випадках виникають ситуації, коли інтереси двох сторін вступають у протиріччя один з одним, і починається конфлікт (М. Toft, 2001) [6].

М. Toft, розвиваючи концепцію зв'язку етнічного насильства і території, фатальну роль у виникненні етнічних конфліктів,

громадянських війн, тероризму відводить політичним інтересам та територіальному фактору. У роботі «Географія етнічного насильства» («The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory», 2003) основна увага сфокусована на історичних причинах виникнення етнічного насильства на прикладі чотирьох великих конфліктів, що відбулися в російській історії (Toft, 2003) [7].

Політичні фактори, що впливають на міжетнічні взаємини зводяться у наступні групи:

- принципи і форми державного устрою;
- закони та обмеження, квоти і податки;
- характер політичного ладу: політична стабільність, загальна ситуація в країні, легітимність і стійкість центральної влади, орієнтація на лібералізацію або жорсткість політичного режиму;
- тип державної національної політики: інтегруюча політика чи політика культурного плюралізму.

До наслідків впливу політичного чинника належать: ускладнення або зниження можливості правового врегулювання гостроти міжетнічних відносин або етнічних конфліктів; посилення боротьби за владу між різними законними та незаконними угрупованнями, політичними угрупованнями та кланами; слабкість державної системи, «недовіра» або втрата довіри до влади.

Релігійний або конфесіональний чинник, на думку деяких авторів, є основоположним у процесі формування міжетнічних відносин (К. Avruch, Н. Г. Айдемiров, І. П. Добаєв та ін.). Сучасні процеси глобалізації можуть проявлятися не лише в позитивних, але і в негативних наслідках – у руйнуванні або стиранні культурних бар'єрів, несуть в собі загрозу існуванню традиційних підвалин суспільства, викликають кризу свідомості та само-свідомості, призводять до стресу і, як наслідок стресу, до прагнення захищати себе від зовнішніх впливів.

У свідомості віруючих людей гостро проявляється невідповідність між реальністю земного існування та уявленням про справедливу організацію життя на землі, що може бути причиною виникнення соціально-психологічної напруженості, незадоволеності. Для поліконфесійної держави проблема «релігійного фактора» має як внутрішньополітичне, так і зовнішньополітичне значення, залежить від правильного його розуміння та адекватного реагування на залежність суспільно-політичної ситуації в країні, характер відносин з більшістю держав Європи, Сходу й усього світу (Айдемiров, 2001).

Релігійний чинник впливу на міжетнічні взаємини в суспільстві включає в себе домінуючу релігію у суспільстві (мусульманство чи християнство), переважаючі релігійні течії, владу і вплив релігійних авторитетів у політичній і державній структурах, значення релігійної спадщини для суспільства, суспільний градус релігійного фанатизму, ступінь консерватизму або традиціоналізму у релігії.

До можливих наслідків дії релігійного чинника у міжетнічних взаєминах належать міжконфесійна ізоляція, релігійне протистояння з подальшою загрозою міжрелігійної ворожнечі; жорсткість і непримиренність у змішуванні вір в міжетнічних шлюбах; демонстрація своєї віри як єдино правильної, істинної на протывагу іншим.

Історичний чинник. Також важливими є історичні передумови та обставини розвитку міжетнічних взаємин у суспільстві.

Важливо підкреслити, що «історичний шлейф» подій, які мали місце в історії взаємин між етнічними групами або народами згадується у роботах дослідників порівняно рідше, що може бути свідченням того, що сучасне суспільство багато в чому живе в системі відносин «тут і зараз», а звернення до подій, що мали місце в минулому, виникає в певних «особливих» ситуаціях, наприклад, коли виникають територіальні суперечки (Г.С. Денісова, М.Р. Радовель), обтяжені історією взаємин (F. R. Pfetsch, В.А. Авксентьев) і т.д.

Можна виділити чотири вектори впливу історичного чинника на ступінь розвитку міжетнічних стосунків.

- **Значення історії приєднання.** Сюди належать історичні події, в результаті яких склалися стосунки між народами: «історичний шлейф» або історична спадщина контактуючих народів, наслідки процесу радянзації (модернізації та централізації промисловості), реакція на розпад СРСР, наявність або відсутність етнічної напруженості і конфліктів.
- **Значення історії депортацій.** До цього вектора можна віднести історичні події, які набувають символічного, знакового значення: депортації «покараних народів» у період Другої світової війни, державні закони і постанови, спрямовані на врегулювання та вирішення даного питання на державному, правовому, політичному рівні.
- **Значення історії розвитку взаємин.** Тут слід згадати особливості історико-соціального розвитку народів, що контактують: характер колонізації, особливості колективізації, наявність або відсутність воєн за державність і

незалежність, наявність або відсутність міжетнічної напруженості, етнічних конфліктів.

- **Значення історії міграцій.** У даний вектор включені найпоширеніші види міграцій: природна і вимушена, їх соціальні наслідки, макро- і мікросоціальний рівні прояву.

Висновки. Перераховані вище чинники (психологічний, культурний, соціально-економічний, політичний, релігійний, історичний) впливають не тільки на характер міжетнічних відносин, а й визначають динаміку і перспективи їх подальшого розвитку. Слід зробити акцент на тому, що ці чинники утворюють єдиний ланцюг, в якому жоден окремий елемент не може бути домінуючим або існувати ізольовано від інших, ці чинники взаємозалежні і взаємообумовлені.

Як не може існувати «правильного» рішення окремо для культурного чи економічного чинника так і виключається універсальний спосіб, що підходить до всіх елементів, які створюють єдину систему чинників. Тому слід розрізняти ситуативні і довгострокові, вибіркові і регулярні дії в площині міжетнічних взаємин, і розуміти, що очікуваний ефект може значно відрізнятися як за формою, так і за термінами реалізації.

Подальші напрямки досліджень передбачають вивчення, систематизацію та аналіз соціопсихологічних причин, умов перебігу, особливостей і психологічних наслідків міжнаціональних конфліктів, що мали місце в Україні та світі впродовж останніх століть. Створена на основі фактичного матеріалу цілісна модель міжетнічного конфлікту, яка описує формування, розвитку та загострення міжетнічного конфлікту, дозволить в подальших дослідженнях стати фактичним матеріалом при формуванні теоретичних основ психологічних засобів попередження та врегулювання міжетнічних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2003. – 359 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
4. Brown Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition : An International Security Reader. – Cambridge, Mass.: MIT Press. – September, 2001.

5. Horowitz D. Structure and strategy in ethnic conflict / D. Horowitz. – World Bank, 1998. – 242 p.
6. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory // Princeton University Press, 2005. – 256 p.
7. Hazan C., Shaver P. R. Romantic love conceptualized as an attachment process абоабо Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511.
8. Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert van der Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
9. William T. Johnsen Pandora's Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications абоабо Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories : Studies in Social Psychology // Cambridge University Press. – 384 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Korostelyna K. V. Socyal'naja ydentychnost' y konflykt / K. V. Korostelyna. – Symferopol', 2003. – 359 s.
2. Stefanenko T.G. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Ynstytut psykholohyy RAN, 1999. – 320 s.
3. Soldatova G.U. Psychologijamezhэтническојnaprjazhennosty/ G. U. Soldatova. – М. : Смысл, 1998. – 389 s.
4. Brown Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition: An International Security Reader. –Cambridge, Mass. : MIT Press. – September, 2001.
5. Horowitz D. Structure and strategy in ethnic conflict / D. Horowitz. – World Bank, 1998. – 242 p.
6. Toft M. The Geography of Ethnic Violence: Identity, Interests, and the Indivisibility of Territory // Princeton University Press, 2005. – 256 p.
7. Hazan C., Shaver P. R. Romantic love conceptualized as an attachment process абоабо Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 511.
8. Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert van der Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union. – Amsterdam, 2000. – 270 p.
9. William T. Johnsen Pandora's Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications абоабо Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.

10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories : Studies in Social Psychology // Cambridge University Press. – 384 p.

N.M. Semeniv. Factors of influence on the formation and development of inter-ethnic interaction. The article is devoted to the concept of modern methods of researching factors of influence on the formation and development of inter-ethnic communication, their application in practice of the study of inter-ethnic relations. According to the article the object of study of foreign and domestic scientists is psychological mechanisms that underlie the formation factors of influence on the formation and development of inter-ethnic communication. The author considers that modern society needs additional social and psychological research to study the unexplored of these factors features that remain in this field of psychology, leaving tremendous opportunity for scientists searching creative discovery. In the article it is considered the perspective and the actual directions of the study of inter-ethnic relations. The author considers factors of influence on the formation and development of inter-ethnic communication in the plane of existence of ethnic groups. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of inter-ethnic relations and their practical solutions applied in the study of social psychology as a field of scientific knowledge. According to the article the process of settlement of ethnic conflicts implies the use of a complex variety of techniques, with one of the most common and effective technique of negotiations. It is established that inter-ethnic communication in Ukrainian society has potentially dangerous elements of relationships between different ethnic communities. The author comes to the conclusion that there is a need of development of system of early prediction conflicts situations and a model of the emergence and spread of conflicts. This system will effectively prevent the crisis state of interethnic relations with dangerous consequences.

Key words: inter-ethnic relations, inter-ethnic tension, ethnic conflict, resolving of ethnic conflicts.

Received February 11, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 22, 2015

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДОСУГОВО-ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ПРАКТИК

Smotrytskyi A.V. Psychotherapeutic possibilities of leisure and dance practices / A.V. Smotrytskyi // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 647–658.

А.В. Смотрицкий. Психотерапевтичні можливості дозвоільно-танцювальних практик. У статті дозвоільно-танцювальні практики соціальних парних танців розглянуто нами в якості методу психотерапії. Дано визначення феноменам соціальних парних танців, дозвоільно-танцювальних практик і танго-терапії.

Досліджено актуальність використання дозвоільно-танцювальних практик в якості засобу профілактики депресії і терапії різних психічних і соматичних захворювань. Запропоновано застосовувати дозвоільно-танцювальні практики в якості засобу лікування депресії в рамках методу інтерперсональної (міжособистісної) психотерапії. Виділено компоненти психотерапевтичної сутності соціальних парних танців. Алогрумінг визначений в якості одного з провідних факторів зняття стресу та формування довіри.

Проведено аналіз досліджень із використання танго-терапії в лікуванні хвороб Паркінсона й Альцгеймера, а також ряду інших психічних захворювань і розладів. Узагальнено виділені західними дослідниками характерні особливості танго як психотерапевтичного засобу.

Зроблено висновок про перспективність використання дозвоільно-танцювальних практик в якості засобу профілактики та лікування різних психічних і соматичних захворювань. Підкреслено особливості застосування дозвоільно-танцювальних практик при профілактиці та лікуванні певних психічних і соматичних захворювань.

Запропоновано напрямок розробки методик для застосування дозвоільно-танцювальних практик як терапевтичного засобу в спеціалізованих лікувальних і профілактичних центрах.

Ключові слова: дозвоільно-танцювальні практики, соціальні парні танці, інтерперсональна (міжособистісна) психотерапія, танго-терапія, алогрумінг, депресія, хвороба Паркінсона, хвороба Альцгеймера.

А.В. Смотрицкий. Психотерапевтические возможности досугово-танцевальных практик. Досугово-танцевальные практики социальных парных танцев рассмотрены нами в качестве метода психотерапии.

Дано определение феноменам социальных парных танцев, досугово-танцевальных практик и танго-терапии.

Исследована актуальность использования досугово-танцевальных практик в качестве средства профилактики депрессии и терапии различных психических и соматических заболеваний. Предложено применять досугово-танцевальные практики в качестве способа лечения депрессии в рамках метода интерперсональной (межличностной) психотерапии. Выделены компоненты психотерапевтической сущности социальных парных танцев. Аллогруминг определён в качестве одного из ведущих факторов снятия стресса и формирования доверия.

Проведён анализ исследований по использованию танго-терапии в лечении болезней Паркинсона и Альцгеймера, а также ряда других психических заболеваний и расстройств. Обобщены выделенные западными исследователями характерные особенности танго как психотерапевтического средства.

Сделан вывод о перспективности использования досугово-танцевальных практик в качестве средства профилактики и лечения различных психических и соматических заболеваний. Подчёркнуты особенности применения досугово-танцевальных практик при профилактике и лечении определённых психических и соматических заболеваний.

Предложено направление разработки методик для применения досугово-танцевальных практик в качестве терапевтического средства в специализированных лечебных и профилактических центрах.

Ключевые слова: досугово-танцевальные практики, социальные парные танцы, интерперсональная (межличностная) психотерапия, танго-терапия, аллогруминг, депрессия, болезнь Паркинсона, болезнь Альцгеймера.

Постановка проблемы. По мнению представителей Всемирной организации здравоохранения, депрессию можно сравнить с эпидемией, охватившей всё человечество. Ежегодно около 150 миллионов человек в мире лишаются трудоспособности из-за депрессий. В настоящее время депрессия – наиболее распространённое психическое расстройство. Ею страдает 10 % населения в возрасте старше 40 лет, из них две трети – женщины. С другой стороны отмечается стремительный рост количества заболеваний Паркинсона и Альцгеймера, что также сродни эпидемии [3].

Несмотря на существенные различия, как в природе вышеперечисленных заболеваний, так и в протекании болезни, находящиеся в фокусе нашего исследования досугово-танцевальные практики в силу своей специфики способны стать действенным средством их терапии. Поиск нетрадиционных методов терапевтического воздействия при профилактике и лечении различного рода психических и соматических заболеваний

и расстройств идёт в русле общей тенденции изучения новых немедикаментозных, базирующихся на самой природе человека способов его исцеления.

Анализ последних исследований и публикаций. В современной танцевальной психотерапии «происходит перенос акцента с использования танца как средства психофизической регуляции на его использование как средства установления, поддержания и коррекции межличностных отношений» [5,9]. В связи с этим, тенденцией последнего времени является разработка терапевтических методов, базирующихся на особенностях парного танца. К исследованиям последних лет можно отнести методы танцевально-экспрессивного тренинга (В.А. Лабунская, Т.А. Шкурко), структурированного танца (Н.В. Каневская, Е.Н. Якунина, Н.В. Дуранина), танцевально-процессуального тренинга (Э. Изотов). Среди западных исследований выделяются работы по танго терапии [10,11,12,13]. При этом терапевтический потенциал парных танцев не достаточно изучен, не систематизирован опыт применения различных методов и техник.

Целью данной статьи является анализ эффективности использования в терапии занятий социальными парными танцами в формате досугово-танцевальных практик. Задачами исследования становятся: 1) раскрытие сути феноменов «социальные парные танцы» и «досугово-танцевальные практики»; 2) определение механизмов досугово-танцевальных практик как способа лечения депрессии в рамках метода (подхода) интерперсональной психотерапии; 3) анализ применения танго-терапии в западной психотерапевтической практике.

Изложение основного материала и результатов исследования. На протяжении последних десятилетий абсолютное большинство исследований психотерапевтических возможностей танца было сфокусировано на обособленном (single) спонтанном танце, что необоснованно вывело из поля внимания другие разновидности танцевальной активности, также обладающие существенным терапевтическим эффектом. В данном исследовании мы рассматриваем парные танцы, основанные на стилевой импровизации – социальные танцы.

Социальные парные танцы (Social couple dance) – категория танцевальных стилей разных народов мира, при исполнении которых упор делается не на соревновательную или перформансную составляющие, а на стилевое импровизационное и ролевое (ведущий-ведомый) взаимодействие, построенное на эмоциональной сонастройке и доверии. «Это не структурная,

прописанная заранее, чётко прорисованная форма (танцевально-процессуальный тренинг). Это подход, в котором танцующие движутся, руководствуясь собственными импульсами и интуицией» [7].

Досугово-танцевальные практики (ДТП) – это общение и взаимодействие между людьми посредством танца. Человек, занимающийся данными практиками (социальными танцами), взаимодействует как в диаде во время создания самого танца, так и в группах (малых и больших) в виде клубов и сообществ единомышленников (по интересам).

Эдуард Изотов выделяет следующие компоненты психотерапевтической сущности социальных парных танцев: готовность «встретиться с постоянно изменяющейся физической реальностью» (принять неожиданное, неизвестное, и внести это в повседневную жизнь), возможность «расширять наше понимание самих себя, исходя из опыта коммуникаций с разными партнерами в танце», «обратная связь мгновенна, непосредственна и телесна» (отклик в режиме «здесь и сейчас»), ощущение «я двигаюсь» и «мною движет», прикосновение «как основное средство коммуникации» (базовая потребность человека), возможность лучше осознать «себя, осознав границы своего тела», ощущение физического доверия «самому себе, партнёру, пространству», «чувствительность одновременно в физической и эмоциональной сферах», «активная открытость ... к бесконечному многообразию вариантов, способов выражения и творчества», способность позволить «своему телу двигаться без твоего волевого участия», партнёрские взаимоотношения, как «модель бытия» или «модель отношений», готовность нести ответственность за происходящее, «эмоционально поддерживать», умение «отпускать бесполезные вещи и открываться новому опыту», танец как «практика начинания и завершения» [7].

По мнению Т.А. Шкурко, танец как вид невербального общения выполняет следующие психологические, психотерапевтические и психофизиологические функции: функция катарсического высвобождения сдерживаемых чувств, в том числе социально-нежелательных; функция уменьшения тревожности, сопротивления, напряжения, агрессии; функция моторно-ритмического выражения, разрядки и перераспределения избыточной энергии; функция активизации, энергетизации организма; оздоровительная функция (функция психофизической профилактики); функция саморегуляции [9].

Необходимо подчеркнуть важность таких психотерапевтических факторов ДТП как «сотрудничество» и «взаимодействие»

на основе развитой партнерской позиции, обеспечивающей реализацию взаимного стремления к самовыражению и развитию творческих способностей. Партнерская позиция подразумевает, прежде всего, умение держать баланс, стоять «на своих ногах» не опираясь и не облачаясь на партнера. Это суть партнерского танца, танца двух равноправных самостоятельных автономных субъектов, вполне способных функционировать поодиночке, но добровольно и осознано принявших решение быть (танцевать, творить) вместе с целью более эффективного использования своего личностного потенциала, в отличие от поиска «точки опоры» (объекта для манипуляций). На первое место здесь выходит установление доверительных отношений, как условие продуктивного творческого взаимодействия, вершиной которого является выработка собственного аутентичного танцевального стиля, подчеркнутого использованием индивидуальных «па», возникших в результате этого совместного творчества. Возможность меняться ролями, позволяет лучше ощутить партнёра, эмоционально с ним сонастроиться.

Успешный опыт совместной деятельности не только обогащает досуг, но и переносится на другие жизненные ситуации. «То, что отреагировано и усвоено телом, гораздо быстрее и легче претворяется в жизнь» [7]. Можно говорить, что терапевтический эффект, достигаемый даже на обычных рутинных занятиях (без необходимости организации психотерапевтических групп, как это принято в танцевальной и танцевально-двигательной терапии), обусловлен интенсивным включением в процесс различных структур человеческой психики (когнитивных, эмоциональных, регуляторных).

Одна из классиков танцевальной терапии, базировавшейся на предпосылке о взаимосвязи тела и психики, Хелен Пейн подтвердила многочисленными исследованиями, что «уменьшение тревожности в танцевальных группах было значительнее, чем в спортивных и музыкальных группах. Поэтому танцевально-двигательная терапия предпочтительна в лечении стресса и ряда психосоматических нарушений» [5].

Исследование досугово-танцевальных практик позволяет говорить о возможности их использования в качестве эффективного способа лечения депрессии в рамках метода интерперсональной (межличностной) психотерапии, базирующейся на утверждении, что «депрессии чаще всего возникают вследствие неблагоприятных изменений в межличностной обстановке и ближайшем окружении пациентов» [8].

При этом отмечается важность профилактики депрессии и недопущения развития процесса от стресса, через невроз к депрессии. Доказано, что травматичные жизненные события «становятся источником болезненного переживания лишь в том случае, если они занимают центральное или, по крайней мере, значимое место в системе отношений личности к действительности. Их значимость является условием аффективного напряжения и аффективной реакции» [1], что приводит к неврозу. ДТП способствуют выведению жизненных ситуаций в категорию игровых (тренинговых) и соответствующему к ним отношению. Нарбатывается положительный опыт продуктивного разрешения противоречий или несоответствий между потребностью и возможностью её удовлетворения, целью и возможностью её достижения, что уменьшает возможность появления психоневроза. Таким образом, формируются умения преодоления патогенности ситуаций.

Досугово-танцевальные практики способны выступить не только средством профилактики депрессии, но и могут быть использованы в качестве особого психотерапевтического способа лечения заболевания. Интерперсональная (межличностная) психотерапия (ИПТ) сосредотачивает внимание на связи между настроением и социальными ситуациями, заботясь об укреплении социальных навыков и обучении им. Таким образом, данный метод психотерапии направлен «главным образом на изменение межличностного контекста депрессивной симптоматики». Концепция интерперсональной психотерапии не заявляет категорически, что психопатология возникает исключительно вследствие проблем межличностного функционирования индивида, однако, «отмечая роль генетических, биохимических, личностных факторов и особенностей психического развития», подчёркивает, что «психопатология также возникает в контексте текущих межличностных отношений индивида со значимыми людьми в его жизни. Не фокусируясь на других этиологических факторах, психотерапевтические вмешательства ИПТ направлены на этот текущий межличностный контекст» [8].

Досугово-танцевальные практики позволяют уделить внимание рассмотрению искажений в области социального восприятия. Следствием этих «искажений, возникающих в результате конфликтности самооценки, является тот факт, что больной неверно истолковывает мотивацию партнёров по общению, недостаточно адекватно реагирует на возникающие межличностные ситуации, всё его внимание сосредотачивается не на разрешении реальных

проблем, а на сохранении представления о значимости своего «Я» как в собственных глазах, так и в глазах окружающих» [2].

Исследуя не прошлое пациента, «а его актуальные межличностные контакты, связи и их характер, психотерапия направлена не на осознание своих ошибок в прошлом, а на их преодоление в настоящем, не на исследование интрапсихических явлений, таких как природа конфликтов, защитные механизмы», а на анализ конкретного межличностного настоящего больного, в особенности на «характер протекания межличностных отношений в период проявления депрессивной симптоматики». Психотерапия направлена на гармонизацию межличностных отношений пациента с окружающими его людьми [8], а благодаря средствам досугово-танцевальных практик обеспечивается более эффективное противостояние депрессии за счёт работы на невербальном уровне.

В последнее время ряд западных психотерапевтов обратили внимание на возможность использования в качестве терапевтического средства при самых различных психических и соматических заболеваниях занятия таким социальным парным танцем как танго.

Несмотря на существенное психотерапевтическое воздействие многих парных социальных танцев, по мнению Марисы Мараглиано (Marisa Maragliano), лидирующая роль танго состоит в том, что этот танец является одним из немногих, где партнёры заблокированы в интимной, обхватывающей (обнимающей) позиции, создавая стимулирующий физический контакт с терапевтическим свойством. По её мнению это более духовный и ментальный феномен, который делает танго столь эффективным – «объятия исцеляют» [12]. Одно из объяснений этому феномену даёт Д.А. Жуков, характеризуя объятия как одну из разновидностей аллогруминга. По его мнению, «через аллогруминг демонстрируется аффилиативное поведение и укрепляется взаимная привязанность членов сообщества. Биологический смысл аллогруминга не только в том, что через него реализуется энергия мотивации в состоянии неопределённости, но и в том, что усиливается секреция эндорфинов, которые вызывают эйфорическое состояние» [6]. В том числе тем, что потребность в груминге у человека велика, Жуков объясняет посещение танцплощадок социальных парных танцев, говоря об этом в контексте преодоления трудностей в формировании социальных контактов. «Посещающие клубы получают свою порцию груминга и не обременяют себя лишними социальными связями. Однако

этого вполне достаточно для облегчения стресса, накапливающегося у каждого горожанина. Разумеется, многие из тех, кто посещает танцы, удовлетворяют этой формой поведения и другие свои потребности, но потребность в груминге удовлетворяют все» [6]. «Груминг играет большую роль в поведении человека, являясь универсальной смещённой реакцией и одновременно стресс-протективным поведением. Благодаря тому, что груминг улучшает самочувствие, он является одним из биологических способов борьбы с депрессией» [6].

Помимо профилактики депрессии, танго, как один из важнейших танцев, входящих в ДТП, выступает эффективным действующим средством и при её лечении [13], а также является паллиативной по сути своей, но действенной мерой при терапии таких заболеваний как болезни Паркинсона и Альцгеймера [10,11,12]. Изучается эффективность использования танго методик в семейной терапии [12]. Танцевание аргентинского танго стало многообещающим нетрадиционным подходом к улучшению баланса и проблем походки пожилых людей, что является жизненно важным ввиду того, что падения – это основная причина повреждений, имеющих летальный исход у престарелых, и они могут привести к страху падения, снижению качеству жизни, отказу от физической активности и увечьям как таковым [11]. Во время научной конференции по Танго-терапии в Аргентине было заявлено об успехах данного метода также при профилактике и лечении сахарного диабета, синдрома Дауна, различного рода сердечно-сосудистых заболеваний [13].

Характерными отличительными особенностями танго как психотерапевтического средства, по мнению западных исследователей, являются:

- его сложные шаги, помогающие улучшить память у пациентов с болезнью Альцгеймера [12];
- равновесие, умение держать баланс, необходимые для танго, улучшаются в ходе терапии. Аргентинское танго является подходящей и полезной активностью для здоровых пожилых людей вообще и для пациентов Паркинсона в частности [11];
- близкие объятия с партнёром, позволяющие чувствовать себя в безопасности и смело двигаться более, чем это возможно в одиночку. Пациенты чувствуют себя наподобие «главного героя», когда они танцуют, и это повышает их уровень самооценки. Близость к партнеру имеет жизненно важное значение, и объятия в танго обеспечивают

- непосредственное физическое соединение [12]. Близкие объятия также поднимают уровень окситоцина в крови, помогая укреплять отношения в танго-сообществе (за счёт увеличения доверия и снижение страха). А также это помогает поддерживать отличное кровообращение [12];
- ориентация на доверие, необходимое для крепких (близких) танго-объятий и ходьбы назад (движения спиной), используется в области консультирования пар в Италии [12];
 - выполнение ролей ведущего/ведомого. Аргентинское танго как форма партнерского танца [11];
 - звуки музыки, способные облегчить стресс и положительно стимулировать мозг, используются для помощи людям, страдающим от депрессии, фобии до шизофрении. Отмечается заметное повышение качества жизни многих пациентов [12];
 - внимательность (необходимость постоянной включенности в процесс, быть «здесь и сейчас») и физические нагрузки могут производить положительный эффект на расстройства настроения, дистрессы, бессонницу [13];
 - танго-сообщества, складывающиеся в процессе обучения/танцевания и необходимые для организации занятий, выполняют функцию стимулирующего фактора групповой психотерапии [10].

По мнению Мартина Сотелано (Martin Sotelano), председателя Международной ассоциации танго-терапии: «В танго есть то преимущество, что внутри него существует много различных стилей танцевания, что позволяет соответствовать каждому конкретному пациенту» [12].

На сегодняшний день терапевтическое воздействие танго наиболее основательно исследовано при заболеваниях Паркинсона и Альцгеймера. Главным образом подчёркиваются три специфические особенности танца: необходимость устойчиво стоять на ногах, исключая всякого рода поддержки и опоры на партнёра, обязательность близких объятий для исполнения танго, а также музыка, со всеми её составляющими: ритм, мелодия, тексты песен (если есть). Кроме данных специфических особенностей танца отмечается терапевтический эффект от формы проведения занятий, основанной на формировании и поддержании социально-досугового сообщества.

Выводы. Тенденцией последнего времени является использование в качестве метода психотерапии досуговых занятий социальными парными танцами. В многочисленных исследовани-

ях доказан психотерапевтичний ефект досугово-танцевальних практик в цілому і танго-терапії в частині при профілактиці і ліченні цілого ряду психічних і соматичних захворювань; виділені механізми психотерапевтичного впливу.

Перспективи подальших досліджень виділяються в розробці спеціальної програми рекомендацій застосування методик і технік досугово-танцевальних практик для терапевтичних (в тому числі гериатричних) центрів.

Список использованных источников

1. Александров А.А. Интегративная психотерапия / А.А. Александров. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга : Учеб. пособие / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
3. ВОЗ. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2013 г. – ВОЗ, 2013. – 206 с.
4. Дурачина Н.В. Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений [Электронный ресурс] / Н.В. Дурачина. – Режим доступа : URL : <http://www.psyoffice.ru/2-0-593.htm>
5. Жаворонкова И.А. Танцевально-двигательная терапия / И.А. Жаворонкова, А.С. Некрасов // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 5. – С. 20–23.
6. Жуков Д.А. Стой, кто ведёт? Биология поведения человека и других зверей : в 2 т. / Д.А. Жуков. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2013. – 802 с.
7. Изотов Э. Психология танца. Процессуальный подход : [Электронный ресурс] / Эдуард Изотов. – Режим доступа : URL : <http://www.terton.ru/biblioteka/process-dance.html>
8. Психотерапевтическая энциклопедия / под общей редакцией Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
9. Шкурко Т.А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Т.А. Шкурко. – Ростов-на-Дону, 1997. – 23 с.
10. Foster ER, Golden L, Duncan RP, Earhart GM., Community-based Argentine tango dance program is associated with increased activity participation among individuals with Parkinson's disease., Arch Phys Med Rehabil. – Feb 2013; 94(2).– PP. 240–249.
11. Hackney Madeleine E., Earhart Gammon M., Recommendations for Implementing Tango Classes for Persons with Parkinson

- Disease // American Journal of Dance Therapy, June 2010, Volume 32. – Issue 1. – PP. 41–52.
12. Northrup Christiane, Physicians Embrace Argentine Tango [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.drnorthrup.com/blog/2009/09/physicians-embrace-argentine-tango>
 13. Pinniger Rosa, Thorsteinsson Einar B., Brown Rhonda F., McKinley Patricia, Tango Dance Can Reduce Distress and Insomnia in People with Self-Referrred Affective Symptoms // American Journal of Dance Therapy, June 2013. – Volume 35. – Issue 1. – PP. 60–77.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Aleksandrov A.A. Integrativnaja psihoterapija / A.A. Aleksandrov. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
2. Vachkov I.V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga : Ucheb. posobie / I.V. Vachkov. – M. : Os'-89, 1999. – 176 s.
3. VOZ. Doklad o sostojanii zdravoohranenija v mire, 2013 g. – VOZ, 2013. – 206 s.
4. Duranina N.V. Strukturirovannyj tanec kak sredstvo garmonizacii psihicheskikh sostojanij i otnoshenij : [Jelektronnyj resurs] / N.V. Duranina. – Rezhim dostupa : URL : <http://www.psyoffice.ru/2-0-593.htm>
5. Zhavoronkova I.A. Tanceval'no-dvigatel'naja terapija / I.A. Zhavoronkova, A.S. Nekrasov // Uspehi sovremennogo estestvoznanija. – 2005. – № 5. – S. 20–23.
6. Zhukov D.A. Stoj, kto vedet? Biologija povedenija cheloveka i drugih zverej : v 2 t. / D.A. Zhukov. – M. : Al'pina Non-fikshn, 2013. – 802 s.
7. Izotov Je. Psihologija tanca. Processual'nyj podhod [Jelektronnyj resurs] / Jeduard Izotov. – Rezhim dostupa : URL : <http://www.terton.ru/biblioteka/process-dance.html>
8. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / pod obshej redakciej B.D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter Kom, 1998. – 752 s.
9. Shkurko T.A. Dinamika otnoshenij lichnosti v processe tanceval'no-jekspressivnogo treninga : avtoref. Dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk. : spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / T.A. Shkurko. – Rostov-na-Donu, 1997. – 23 s.
10. Foster ER, Golden L, Duncan RP, Earhart GM., Community-based Argentine tango dance program is associated with increased activity participation among individuals with Parkinson's disease., Arch Phys Med Rehabil. – Feb 2013; 94(2). – PP. 240–249.

11. Hackney Madeleine E., Earhart Gammon M., Recommendations for Implementing Tango Classes for Persons with Parkinson Disease // American Journal of Dance Therapy, June 2010, Volume 32. – Issue 1. – PP. 41–52.
12. Northrup Christiane, Physicians Embrace Argentine Tango [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.drnorthrup.com/blog/2009/09/physicians-embrace-argentine-tango>
13. Pinniger Rosa, Thorsteinsson Einar B., Brown Rhonda F., McKinley Patricia, Tango Dance Can Reduce Distress and Insomnia in People with Self-Referred Affective Symptoms // American Journal of Dance Therapy, June 2013. – Volume 35. – Issue 1. – PP. 60–77.

A.V. Smotrytskyi. Psychotherapeutic possibilities of leisure and dance practices. This article envisages leisure and dance practices of social couple dancing as a method of psychotherapy. It provides a definition of the phenomena of social couple dancing, leisure and dance practices and tango therapy.

We have studied the urgency of the use of leisure and dance practices as a method for prevention of depression and treatment of various mental and somatic disorders. We suggest using leisure and dance practices as a treatment of mental depression in interpersonal psychotherapy. The article singles out the components of psychotherapeutic foundation of social couple dancing. Allogrooming is identified as one of the key factors in stress release and trust building helping to demonstrate the affiliate behaviour and to strengthen mutual attachment of community members.

We analysed various studies of the use of tango therapy in the treatment of Parkinson's and Alzheimer's diseases, as well as a number of other mental illnesses and disorders. The article gives a summary of unique features of tango as a psychotherapeutic agent identified by western researchers.

We have come to a conclusion on the prospects of using leisure and dance practices as a method for prevention and treatment of various mental and somatic illnesses. The article highlights the specifics of the use of leisure and dance practices in the prevention and treatment of certain mental and somatic illnesses.

In the article we suggest the prospects of development of techniques for the application of leisure and dance practices as a therapeutic agent in specialized treatment and prevention centres.

Key words: leisure and dance practices, social couple dances, interpersonal psychotherapy, tango therapy, allogrooming, depression, Parkinson's disease, Alzheimer's disease.

Received February 05, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 20, 2015

І.І. Сняданко
snjadanko@rambler.ru

МЕТОДИКА «САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У МАЙБУТНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ»: ОПИС ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ

Sniadanko I.I. Methodology «Self-efficiency in future organization»: description and recommendations for implementation / I.I. Sniadanko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 659–670.

І.І. Сняданко. Методика «Самоефективність у майбутній організації»: опис та рекомендації до застосування. Стаття присвячена опису авторської методики «Самоефективність у майбутній організації». Методику розроблено в рамках дослідження психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Встановлено, що ця методика дає можливість дослідити очікування студента щодо його майбутньої діяльності в колективі організації, зокрема його думки про себе, відчуття, поведінку, як члена майбутнього колективу. Зроблено висновок, що одним із ефективних підходів щодо побудови методики та інтерпретації результатів є когнітивно-поведінковий підхід щодо розуміння поведінки людини. Когнітивно-поведінковий підхід є одним із сучасних підходів, який дає можливість дослідити очікування людини щодо себе та інших людей через взаємозв'язок її думок, почуттів і поведінки. Встановлено, що дана методика дає можливість виявити особливості спрямованості активності студента в майбутній організації, виявити його позицію в майбутній організації. Вперше виділено у цій методиці поняття «організаційна самооцінка» та рівні організаційної самооцінки, а саме: неадекватно-завищений, адекватний, неадекватно-занижений. Зазначена методика може бути застосована для студентів при проведенні психологічного консультування, спрямованого на психологічну підготовку до майбутньої професійно-управлінської діяльності, при приведенні практичних занять психолого-педагогічного циклу, а також при підборі персоналу.

Ключові слова: самоефективність, організація, студент, організаційна самооцінка, спрямованість активності, когнітивно-поведінковий підхід, майбутня професійно-управлінська діяльність.

І.И. Сняданко. Методика «Самоеффективность в будущей организации»: описание и рекомендации к применению. Статья посвящена описанию авторской методики «самоеффективность в будущей органи-

зації». Методика розроблена в рамках дослідження психологічної готовності студентів технічних університетів в майбутній професійно-управлінській діяльності. Встановлено, що ця методика дозволяє досліджувати очікування студента про його майбутню діяльність в колективі організації, зокрема його думки про себе, почуття, поведінку як члена майбутнього колективу. Зроблено висновок, що одним з ефективних підходів до побудови методики та інтерпретації результатів є когнітивно-поведінчий підхід до розуміння поведінки людини. Когнітивно-поведінчий підхід є одним з сучасних підходів, що дозволяють досліджувати очікування людини стосовно себе та інших людей через взаємозв'язок її думок, почуттів та поведінки. Встановлено, що даний методика дає можливість визначити особливості спрямованості активності студента в майбутній організації, виявити його позицію в майбутній організації. Вперше, в цій методиці виділено поняття організаційна самооцінка і рівня організаційної самооцінки, а саме: неадекватно-завищений, адекватний, неадекватно-знижений. Зазначена методика може бути застосована для студентів при проведенні психологічного консультування, спрямованого на психологічну підготовку до майбутньої професійно-управлінської діяльності, при проведенні практичних занять психолого-педагогічного циклу, а також при виборі персоналу.

Ключові слова: самоефективність, організація, студент, організаційна самооцінка, спрямованість активності, когнітивно-поведінчий підхід, майбутня професійно-управлінська діяльність.

Постановка наукової проблеми. Ідея щодо створення даної методики виникла в результаті тривалого досвіду роботи зі студентами на практичних заняттях з психології, на яких автором статті було застосовано когнітивно-поведінкові техніки. Застосування когнітивно-поведінкових технік на практичних заняттях з психології проводилося в рамках дослідження психологічної готовності студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, яке проводилося упродовж 2011-2014 років. Когнітивно-поведінковий метод – один із найбільш популярних методів у світовому професійному співтоваристві психотерапевтів; це один із небагатьох напрямків психотерапії з науково доведеною ефективністю [1; 2; 3].

Метою нашої статті є аналіз авторської методики «Самоефективність у майбутній організації», яка спрямована на дослідження очікувань студентів щодо себе, своїх можливостей у майбутній організації.

Результати дослідження. В основу створення цієї методики «Самоефективність у майбутній організації» покладено когні-

тивно-поведінковий підхід до розуміння поведінки людини, її оцінки себе, своїх умінь і навичок. Методика складається з трьох незакінчених речень, які має продовжити досліджуваний.

Інструкція. Шановний студенте, Вам пропонується дати відповіді на кілька запитань, які спрямовані на те, щоб з'ясувати Ваші очікування від майбутньої професійної діяльності, зокрема діяльності в організації, у якій Ви будете працювати. Спробуйте за допомогою одного, двох або трьох слів продовжити запропоновані нижче речення. Для того, щоб краще відповісти на питання, уявіть, що Ви вже працюєте в організації, зосередьтеся при цьому на своїх відчуттях, емоціях, думках та професійних планах.

Продовжіть речення:

1. Уявіть, що Ви працюєте в організації. На роботі, в колективі Ви найчастіше думаете про себе, що Ви _____

2. Уявіть, що Ви працюєте в організації. В колективі Ви швидше за все будете себе відчувати _____

3. Уявіть, що Ви працюєте в організації. В роботі Ви найбільше прагнете _____

Інтерпретація. За допомогою таблиць 1–6 треба визначити, до якої категорії думок, емоцій та поведінки належать відповіді на питання №1, №2 та №3 методики «Самоефективність у майбутній організації». При цьому для інтерпретації питання №1 необхідна Табл. 1, питання №2 – Табл. 3, питання №3 – Табл. 5. Використовуючи таблиці, необхідно поставити плюс або іншу позначку навпроти відповіді в таблицях, яка максимально підходить до запропонованих відповідей.

Таблиця 1

Перелік відповідей на питання №1

Думаю про себе		Поставте позначку
Категорії думок	Позитивні думки	
Самозвеличення	Лідер, керівник, найкращий, найрозумніший, авторитет	
	Бетмен, красунчик, принцеса	
	Займаю гідне місце, гарну посаду, найкращу посаду	
	Усі до мене прислухаються, просять поради	
	Оригінальний, на своїй хвилі, незалежний, не такий як всі, відрізняюсь від маси	

Ставлення до виконання професійних обов'язків, праця	Хороший спеціаліст, працівник, працьовитий, роботяга, старанний, добре все роблю	
	Відповідальний	
Характеристика своїх якостей, рис характеру	Розумний	
	Достойний	
	Пофігіст	
	Філософ	
	Потрібний	
	Організатор, вмю організувати діяльність	
	Впевнений у собі	
	Ввічливий	
	Особистість, людина, нормальна людина, адекватний	
Я в колективі	Дружній, веселий, готовий прийти на допомогу, допомагаю кожному, хочу зберегти дружню атмосферу	
	Важливий член колективу, частина великого механізму, «вливаюсь» / «вписуюсь» в колектив, у своїй тарілці	
	Друг, людина, на яку можна покластись, якій можна довіряти	
	Хороший, добрий	
	Душа компанії, центр уваги	
Реалізація свого потенціалу, досягнення	Наполегливий, цілеспрямований	
	Творчий, маю багато нових ідей, планів, генератор ідей	
	Маю перспективи, можу розвиватись, реалізувати себе, досягти високих результатів	
Я у спілкуванні	Комунікатор, вмю спілкуватись, гарний співрозмовник	
Негативні думки		
Самокритика	Невдаха, бездар, нездара, дурний	
Атмосфера/стосунки в колективі	Чужий, не свій, непотрібний, сором'язливий, мовчазний, самотній, тихий, непомітний, не завдаю клопотів	
Характеристика своїх якостей, рис характеру	Пасивний, неадекватний, лінивий	

Ставлення до виконання професійних обов'язків, праця	Нічого не хочу робити, не люблю працювати	
Реалізація свого потенціалу, досягнення	Нетворчий, нецілеспрямований, ненаполегливий	
Я у спілкуванні	Нікого не люблю, ні з ким не хочу спілкуватися	
	Не маю бажання нікого слухати, нікому не хочу підкорятися	

Поставте ще один плюс або іншу позначку навпроти тієї категорії думок, до якої підходить відповідь на питання №1, при цьому слід врахувати, чи позитивною, чи негативною була ця думка.

Таблиця 2

Категорія думок (когніцій)	Позитивна думка	Негативна думка
Самозвеличення (позитивні думки)/самокритика (негативні думки)		
Атмосфера/стосунки в колективі		
Характеристика своїх якостей, рис характеру		
Ставлення до виконання професійних обов'язків, праця		
Реалізація свого потенціалу, досягнення		
Я у спілкуванні		

На наступному етапі здійсніть аналіз питання номер 2. Для цього Вам також треба поставити позначку навпроти тієї відповіді в таблиці, до якої підходить відповідь студента.

Таблиця 3

Перелік відповідей на питання №2

Категорії відчуттів	Я відчуваю себе	Поставте позначку
Перебільшено позитивні	Суперово, надзвичайно, краще за всіх	
Позитивні	Комфортно, вільно, добре, спокійно, затишно	

Негативні	Некомфортно, неспокійно, непотрібним, три- вожно	
	Злим, агресивним	
	Важко відповісти	
	Скутим, остеронь	
Перебільше- но негативні	Жахливо, «вбивчо», «смертельно», погано	

Поставте ще один плюс або іншу позначку навпроти тієї категорії відчуттів, до якої підійшла відповідь на питання №2.

Таблиця 4

Категорії відчуттів	Позначка
1. Перебільшено позитивні	
2. Позитивні	
3. Негативні	
4. Перебільшено негативні	

Поставте позначку в Табл. 5 навпроти відповіді, яка найбільше відповідає відповіді досліджуваного на питання №3 методики.

Таблиця 5

Перелік відповідей на питання №3

Дії	Я хочу зробити	Поставте позначку
Конструктивні		
Спрямовані на самозвеличення	Зробити так, щоб колектив працював на мене	
	Бути царем, всіма керувати, навчитись маніпулювати	
	Стати центром уваги	
	Щоб усе було по-моєму	
	Стати керівником, босом, головним	
Спрямовані на стосунки в колективі	Допомагати іншим, створити дружню атмосферу	
	Почувати себе як вдома, бути як риба у воді	
	Щоб не було конфліктів	
	Довіри, взаємопідтримки, взаєморозуміння, дружніх стосунків, підтримки	
	Знайти друзів	

Спрямовані на свою роботу	Добре і наполегливо працювати	
	Перейняти досвід, стати хорошим працівником	
Спрямовані на роботу в колективі	Організувати роботу, надихати людей	
	Щоб колектив злагоджено працював	
	Щоб всі в команді виконували свої обов'язки, дотримувалися дисципліни	
Спрямовані на дозвілля	Відпочивати, гарно проводити час з колективом, веселитись, багато спілкуватись	
Спрямовані на власні досягнення	Стати впевненим, рішучим	
	Творити, створювати нове	
	Вражати результатами своєї праці	
	Поваги	
	Реалізувати себе, розкрити свій потенціал, досягти високих результатів	
	Проявити ініціативу, виділитись	
	Здобути авторитет, стати впливовим	
	Стати незамінним	
	Мати свободу робити, як хочу	
	Щоб до мене дослухались	
Зберегти індивідуальність		
Спрямовані на досягнення колективу, команди	Щоб команда досягла результатів, гарних показників	
	Досягти спільних цілей в діяльності, зробити свій внесок у справу	
Спрямовані на спілкування	Мати багато спілкування, брати активну участь у розмові	
	Стати хорошим комунікатором	
	Готовий слухати інших, вмю слухати	
Деструктивні		
Спрямовані на самокритику	Я нічого не можу, не хочу	
Спрямовані на стосунки в колективі	Не дуже висовуватись, не відрізнятись, не ділятись	
Спрямовані на свою роботу	Нічого не вмю	
Спрямовані на роботу в колективі	Ніхто зі мною не буде співпрацювати, я не зможу працювати в колективі	
	Я всім буду заважати працювати	

Спрямовані на дозвілля	Зі мною ніхто не буде спілкуватися	
Спрямовані на власні досягнення	Я нічого не зможу досягнути, я не цілеспрямований	
Спрямовані на досягнення колективу, команди	Я буду заважати команді, не зможу нічим допомогти колективу, можу зіпсувати роботу команди, тягнути всіх назад	
Спрямовані на спілкування	Зі мною ніхто не захоче спілкуватися	
	Я ні з ким не хочу спілкуватися	
	Я буду зі всіма сваритися	

Поставте ще один плюс або іншу позначку навпроти тієї категорії думок, до якої підійшла відповідь на питання №3, при цьому слід врахувати, чи позитивною, чи негативною була ця дія (Табл. 6):

Таблиця 6

Дії	Конструктивна дія	Деструктивна дія
Спрямовані на самозвеличчєння/ самокритику		
Спрямовані на стосунки в колективі		
Спрямовані на свою роботу		
Спрямовані на роботу в колективі		
Спрямовані на дозвілля		
Спрямовані на власні досягнення		

Після того, як буде здійснено аналіз думок, емоцій і дій людини за всіма трьома питаннями методики, слід визначити рівень організаційної самооцінки студента за допомогою Табл. 7. З Табл. 7 бачимо, що рівні організаційної самооцінки студента такі: неадекватно-завищений; адекватний; неадекватно-занижений.

Таблиця 7

Організаційна самооцінка студента

Критерії оцінки	Рівні організаційної самооцінки		
	Неадекватно-завищений	Адекватний	Неадекватно-занижений
Думки	Самозвеличуєчі	Когніції, які описують людину без перебільшень і критики	Самокритичні
Відчуття	Перебільшено позитивні	Позитивні	Перебільшено негативні або негативні

Дії, очікування	Спрямовані на самозвеличення	Спрямовані на роботу в організації, стосунки в колективі без самозвеличення або критику себе	Спрямовані на самокритику
------------------------	------------------------------	--	---------------------------

Після того, як буде визначено рівень організаційної самооцінки студента, треба визначити позицію досліджуваного в колективі організації, яка може бути орієнтована на себе або на колектив/команду організації (Табл. 8). Також за допомогою Табл. 8 треба визначити, на що саме спрямована активність досліджуваного в організації на: виконання роботи; налагодження стосунків; досягнення.

Таблиця 8

Характеристика спрямованості активності в організації

Спрямованість активності в організації	Позиція в колективі (команді) організації	
	Позиція, спрямована на себе	Позиція, спрямована на колектив/команду
На виконання роботи	Студент, розмірковуючи про майбутню організацію, ідентифікує себе з суб'єктом діяльності, думає про себе та відчуває себе працівником, прагне добре працювати, старанно виконувати свої професійні обов'язки. Для роботи в організації це позитивна спрямованість	Студент, розміркуючи про майбутню організацію, бачить себе частиною колективу, хоче працювати в команді однодумців. Для роботи в організації це позитивна спрямованість
На стосунки	Студент, уявляючи себе в колективі організації, зосереджений більше на взаємовідносинах з людьми, на власних комунікативних вміннях, пошуку друзів, характеристиці себе як суб'єкта комунікацій. Для роботи в організації така спрямованість може свідчити про більшу потребу для людини у створенні комфортних стосунків зі співробітниками, а не якість виконання професійних обов'язків. Хоча таке припущення не є доведеним	Студент, уявляючи себе в колективі організації, зосереджений більше на взаємовідносинах в колективі в цілому, бажанні мати дружню атмосферу, не конфліктувати один з одним, гарно проводити час з колективом в цілому. Для роботи в організації така спрямованість може свідчити про більшу потребу людини мати дружню атмосферу в колективі в цілому, а не якість виконання професійних обов'язків. Таке припущення також не є доведеним

<p>На досягнення</p>	<p>Студент, уявляючи себе в організації, понад усе зосереджений на власних досягненнях в організації, самоствердженні через професійні досягнення. Має потребу у кар'єрному рості, розкритті власного потенціалу, застосуванні власних здібностей тощо. Для роботи в організації така спрямованість є позитивною, хоча, разом із тим, може свідчити про те, що працівник може недооцінювати важливості встановлення стосунків у колективі та досягнення спільних цілей у діяльності</p>	<p>Студент, уявляючи себе в організації, зосереджений на досягненнях колективу в цілому, потреби у наявності творчої атмосфери в колективі, бажання працювати з людьми схожими на нього, які також прагнуть досягнути спільних цілей в діяльності. Для роботи в організації така спрямованість є позитивною, тому що майбутній працівник прагне працювати в команді і разом досягати спільних цілей у діяльності</p>
-----------------------------	---	--

У результаті аналізу даних можна зробити висновок про те, що рівень самоефективності студента в майбутній організації здійснюється на основі результатів за такими параметрами (напишіть відповіді навпроти кожної позиції):

1. Рівень організаційної самооцінки – _____
2. Позиція в колективі організації – _____
3. Спрямованість активності в організації – _____

Аби зрозуміти, як автором було отримано саме такі результати, треба розглянути **етапи створення методики**. Для того, щоб розробити зазначену методику, було проведено кілька досліджень. На *першому етапі* дослідження студентам пропонувалось описати свої думки, емоції та поведінку в кількох ситуаціях, а саме, коли вони є:

- членами колективу організації;
- членами робочої команди;
- керівниками команди;
- учасниками корпоративної вечірки;
- керівниками організації.

Для аналізу кожної ситуації студентам було запропоновано по три питання, одне з яких було спрямовано на виявлення думки (когніції) про себе, друге питання спрямоване на дослідження емоцій, а третє – на виявлення дій (поведінки) студент. Тому в загальному варіанті студенти мали відповісти на 15 питань.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що студенти в ситуаціях, пов'язаних з діяльністю в організації, зокрема в ситуаціях, у яких студент уявляв, що він: член колективу та

член робочої команди, керівник команди та керівник організації, було встановлено, що його думки, почуття та поведінка суттєво не відрізняються між собою. Іншими словами, якщо студент думає, що він хороший працівник колективу, то як член команди або керівник команди він теж відчував себе хорошим працівником, який хотів, наприклад, добре виконати роботу. І навпаки, якщо студент думав, що в колективі організації він «лідер», то така лідерська позиція проявлялась в усіх інших запропонованих ситуаціях.

У результаті аналізу відповідей студентів на питання щодо їх уявного перебування на корпоративній вечірці було встановлено відмінності між самопочуттям, думками та поведінкою студентів на уявній корпоративній вечірці та в колективі організації. Відповідно, було зроблено висновок, що для аналізу самоефективності студентів в майбутній організації не слід пропонувати питання, пов'язане з корпоративною вечіркою. Разом із тим, для подальших модифікацій методики це питання може бути досліджено більш детально.

Крім того, враховуючи, що студенти давали майже однакові відповіді на питання, пов'язані з професійно-управлінською діяльністю, питання методики було скорочено до 3 питань, які, на нашу думку, дають можливість дослідити рівень самоефективності студентів у майбутній організації.

Висновки. Впровадження та практичне застосування методики «Самоефективність в майбутній організації» полягає в тому, що зазначена методика може бути застосована для студентів при проведенні психологічного консультування, спрямованого на психологічну підготовку до майбутньої професійно-управлінської діяльності, при приведенні практичних занять психолого-педагогічного циклу, а також при підборі персоналу. Також методика може бути застосована для проведення психологічних досліджень студентів технічних та інших спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери // Cognitive Therapy of depression. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
3. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі; Український інститут Когнітивно-поведінкової терапії // Свічадо. – Львів. – 2014. – 410 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura. – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
2. Bek A. Kognitivnaja terapija depressii / A. Bek, A. Rash, B. Sho, G. Jemeri // Cognitive Therapy of depression. – SPb. : Piter, 2003. – 304 s.
3. Vestbruk D. Vstup u kognityvno-povedinkovu terapiju / D. Vestbruk, Dzh. Kirk, G. Kennerli; Ukrai'ns'kyj instytut Kognityvno-povedinkovoi' terapii' // Svichado. – L'viv. – 2014. – 410 s.

I.I. Sniadanko. Methodology «Self-efficiency in future organization»: description and recommendations for implementation. The methodology was elaborated within the research of psychological readiness of polytechnic university students to future professional and managerial activity. It was concluded that this methodology gives the opportunity to research the student's expectations regarding his/her future activity in organization's team, particularly, his/her own opinion of himself/herself, feelings, behaviors, as a member of future staff. It was summed up that one of the most efficient approaches concerning methodology construction and result interpretation is cognitive behavioral approach to understand a person's behavior. The analysis of cognitive behavioral approach has been conducted as an approach within which the research of the structure of psychological readiness of students for future professional administrative activity has been carried out. Particularly, the structure of psychological readiness of students is the aggregate of necessary competences for future professional and managerial activity: individual, educational, educational professional, value and managerial. The cognitive behavioral approach is one of the modern approaches which gives the chance to study human's expectations towards himself/herself and other people through correlation of his/her thoughts, feelings, and behaviors. It was identified that this methodology provides the opportunity to reveal the peculiarities of student's activity orientation in future organization, expose his/her position in future organization. This method came up with the notion «organizational self-esteem» and levels of organizational self-esteem for the first time, more precisely: inadequate-overestimated, adequate, and inadequate-underestimated. The mentioned method can be implemented on students while conducting psychological counseling aimed at psychological preparation for future professional and managerial activities, carrying out lessons of psychological and pedagogical disciplines, and selecting the personnel.

Key words: self-efficiency, organization, organizational self-esteem, activity orientation, cognitive and behavioral approach, future professional managerial activity.

Received February 08, 2015

Revised February 16, 2015

Accepted March 21, 2015

Х.Р. Стельмащук
kalsik7@gmail.com

Психологічні фактори подолання стресу

Stelmaschuk K.R. Psychological factors of stress overcoming / 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 671–684.

Х.Р. Стельмащук. Психологічні фактори подолання стресу. Показано, що в сучасних дослідженнях приділяється значна увага адаптивному потенціалу особистості, процесу подолання нею проблемних (стресових) ситуацій, що має істотне значення у профілактиці порушень здоров'я. Зроблено спробу виділити вміння, ресурси особистості, а також умови середовища, які здійснюють комплексний вплив на особистість і забезпечують їй оптимальну адаптацію до стресових факторів. Вказано, що адаптація може включати захисні механізми і приймати форму відходу від стресового впливу. З'ясовано, що визначальну роль у процесі психічної адаптації відіграє етап оцінки стресора за різними параметрами (валентності, контрольованості, мінливості, ступенем визначеності, повторюваності, співвіднесеності з особистим досвідом) – етап формування суб'єктивного образу ситуації, можливостей і бажаних способів її дозволу відповідно до усталеної системою уявлень, потреб і цінностей.

Подолання стресу розглянуто як «зусилля, спрямовані на зниження впливу стресу на стан індивіда». Проаналізовано етапи процесу оволодіння стресовими ситуаціями та описано різноманітні методи подолання. Також встановлено ресурси, що допомагають впоратися зі стресогенними ситуаціями: ресурси особистості (Я – концепція; інтернальний локус контролю; ресурси когнітивної сфери; афіліація; емпатія; позиція людини по відношенню до життя, смерті, любові, віри; духовність; ціннісно-мотиваційна структура особистості) і ресурси соціального середовища (оточення, в якому живе людина, а також уміння знаходити, приймати і надавати соціальну підтримку).

Здійснено аналіз особливостей копінг-процесу, факторів, що впливають на його ефективність, який показує, що очевидним завданням психологічної профілактики та корекції у роботі з дітьми-сиротами висувається на перший план проблема формування адаптивності та копінг-ресурсів особистості.

Ключові слова: адаптація, стрес, стресостійкість, стресогенні фактори, емоційна сфера, подолання, копінг, копінг-ресурси, захисні механізми, я-концепція, локус-контроль, самоефективність, когнітивний розвиток, афіліація, емпатія, соціальна підтримка.

Х.Р.Стезьмащук. Психологические факторы преодоления стресса. Показано, что в современных исследованиях уделяется значительное внимание адаптивному потенциалу личности, процессу преодоления ею проблемных (стрессовых) ситуаций, что имеет существенное значение в профилактике нарушений здоровья. Сделана попытка выделить умения, ресурсы личности, а также условия среды, которые осуществляют комплексное воздействие на личность и обеспечивают ей оптимальную адаптацию к стрессовым факторам. Указано, что адаптация может включать защитные механизмы и принимать форму ухода от стрессового воздействия. Выяснено, что определяющую роль в процессе психической адаптации играет этап оценки стрессора по различным параметрам (валентности, контролируемости, изменчивости, степени определенности, повторяемости, соотносённости с личным опытом) – этап формирования субъективного образа ситуации, возможностей и желаемых способов её разрешения применяемой в системе представлений, потребностей и ценностей.

Преодоление стресса рассмотрено как «усилия, направленные на снижение воздействия стресса на состояние индивида». Проанализированы этапы процесса овладения стрессовыми ситуациями, и описаны различные методы преодоления. Также установлено ресурсы, помогающие справиться со стрессогенными ситуациями: ресурсы личности (Я – концепция; инфернальный локус контроля; ресурсы когнитивной сферы; аффилиация; эмпатия, позиция человека по отношению к жизни, смерти, любви, веры; духовность; ценностно-мотивационная структура личности) и ресурсы социальной среды (окружение, в котором живет человек, а также умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку).

Осуществлён анализ особенностей копинг-процесса, факторов, влияющих на его эффективность, который показывает, что очевидной задачей психологической профилактики и коррекции в работе с детьми-сиротами выдвигается на первый план проблема формирования адаптивности и копинг-ресурсов личности.

Ключевые слова: адаптация, стресс, стрессоустойчивость, стрессогенные факторы, эмоциональная сфера, преодоление, копинг, копинг-ресурсы, защитные механизмы, я-концепция, локус-контроль, самооэффективность, когнитивное развитие, аффилиация, эмпатия, социальная поддержка.

Постановка проблеми. Проблема подолання особистістю стресових і критичних ситуацій досліджується вченими в різних наукових галузях: біології, медицині, психофізіології, психології, і сьогодні залишається однією з найбільш актуальних у науці. Стійкий інтерес до даної проблеми обумовлений посиленням негативного впливу різноманітних факторів на особистість. У зв'язку з цим особливу значимість набуває вивчення психологічних способів подолання стресу як фактора успішної адаптації людини в сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У якості методологічних передумов дослідження виступили загальнотеоретичні й експериментальні підходи до вивчення психологічних факторів подолання стресу (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Н. Гришина, С. Джексон, Е. Зеєр, К. Маслач, М. Мітіна, В. Орел, Т. Ронгінська, Е. Старченкова, Е. Симанюк, Т. Форманюк, Х. Фрейденберг), основні теоретичні підходи до визначення копінг-поведінки та результати експериментальних досліджень з даної проблеми (А. Адлер, Л. Анциферова, С. Ковальов, С. Нартова-Бочавер, W. Ensel, N. Naan, R. Lazarus, N. Lin, R. Moos, M. Rich, H. Thomaе, S. Folkman).

Мета статті – дослідження та аналіз психологічних факторів подолання стресу: їх види, ефективність і можливість застосування в умовах проживання дітей-сиріт.

Виклад основного матеріалу. Вивченню психологічних факторів, що впливають на ефективність подолання стресу, присвячена велика кількість досліджень. Однак вони розглядають специфічні когнітивні тенденції, що визначають особливості сприйняття, інтерпретації, оцінки стресової ситуації і відповідно вибір стратегії поведінки. Відповідно до цього частіше всього аналізуються психологічні конструкти, описані в рамках різних шкіл когнітивно-поведінкового напрямку. Це видається цілком обґрунтованим, враховуючи те значення, яке має суб'єктивна модель стресової ситуації в процесі психологічної адаптації.

Вивчення проблеми стресу і його подолання в теорії психологічної адаптації визнають вплив на стресостійкість особистості. Вчені роблять спробу виділити вміння, ресурси особистості, а також умови середовища, які здійснюють комплексний вплив на особистість і забезпечують їй оптимальну адаптацію до стресових факторів. Разом з тим, вважається, що особистісні особливості і фактори середовища в ситуації адаптації та протидії стресу мають не тільки комплексний вплив на людину, але і взаємно впливають одне на одного, обумовлюючи тим самим як збереження психологічного здоров'я, так і розвиток захворювання.

На думку А. Реана [8, с. 75] існує два типи адаптаційного процесу, критерієм яких є спрямованість вектора активності «назовні» чи «всередину». При першому типі адаптаційного процесу особистість активно впливає на оточення, пристосовує його до себе. При другому – активно змінює себе шляхом корекції установок і звичних поведінкових стереотипів.

Адаптація може включати захисні механізми (З. Фрейд) і приймати форму відходу від стресового впливу. Захисні механізми – це сукупність несвідомих прийомів, за допомогою яких

людина оберігає себе від психологічних травм і неприємних переживань, намагаючись разом з тим зберегти в цілості уже сформований образ «Я».

А. Фрейд[11] вважала, що захисні механізми оберігають людину від ударів, що виходять з об'єктивного навколишнього середовища, не тільки психобіологічні імпульси (статевий інстинкт), як це вважав З. Фрейд, але і соціально-культурні прагнення.

На думку В. Ташликова[10, с. 90-91], за допомогою механізмів психологічного захисту «Я» прагне утримувати систему відносин у стійкому положенні, прагне вивести систему відносин зі стану жорсткої фіксованої рівноваги з тим, що перевести її на новий рівень функціонування, який розширює можливості опанування труднощів.

Існують різні точки зору на роль психологічного захисту. Так, К. Хорні [12], А. Адлер [1], Е. Еріксон [13], вважають, що механізми психологічних захистів розвиваються як способи компромісного співіснування індивіда з зовнішньою соціальною реальністю і сприяють ефективній адаптації, оберігаючи організм від руйнування. Але існує протилежна точка зору. Наприклад, Ф. Василюк [3], В. Роттенберг [9] вважають психологічний захист непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішньоособистісних конфліктів. На їхню думку, захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості, її власну активність. Вони допомагають позбутися неузгодженості спонукань й амбівалентності почуттів, оберігти свідомість від небажаного змісту, усунути тривогу і напруженість. Але це неусвідомлювані процеси, автоматичні, що не враховують довготривалої перспективи. Мета в даному випадку досягається шляхом поступок, самообману або неврозу особистості. На схожих позиціях стоїть Ж.Годфруа [5], який вважає, що механізми захисту можуть тільки на короткий час послабити тривогу, породжену конфліктом. Їх використання для боротьби зі стресогенними факторами можливо тільки як тимчасове, поки не знайдено раціонального способу подолання.

Важливу, а часом і визначальну роль у процесі психічної адаптації відіграє етап оцінки стресора за різними параметрами (валентності, контрольованості, мінливості, ступенем визначеності, повторюваності, співвіднесеності з особистим досвідом) – етап формування суб'єктивного образу ситуації, можливостей і бажаних способів її дозволу відповідно до усталеної системою уявлень, потреб і цінностей.

Дисфункційні когнітивні тенденції часто виявляються при порушеннях психічної адаптації і психічних розладах, впливають на всі етапи переробки інформації, значимо для здійснення стрес-переборювальних дій, і обумовлюють систематично неефективну копінг-поведінку індивіда. Фактично когнітивні спотворення, перешкоджаючи адекватній оцінці ситуації та вибору оптимальної стратегії поведінки, визначають низьку копінг-компетентність особистості і обмежують можливості психічної адаптації.

В наш час єдиного уявлення про зміст поняття «копінг» відсутні. У літературі зустрічаються як широкі, так і надто вузькі його трактування, які можна систематизувати наступним чином:

- копінг як синонім стресостійкості;
- копінг як специфічна характеристика, що відображає вміння точно відображати істотні ознаки проблемної ситуації і вибирати адекватний спосіб поведінки.

У вітчизняній традиції аналогом поняття «копінг» може виступати стресостійкість, обумовлена з позицій системного підходу і категорії діяльності як інтегративної властивості особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці. Дана властивість розглядається як результат взаємодії різних компонентів (психофізіологічних, емоційного, інтелектуального, вольового) в контексті загальної системи адаптації.

Подолання стресу, за В. Едвардсом [18], визначається як «зусилля, спрямовані на зниження впливу стресу на стан індивіда». Подолання постає в якості стабілізуючого чинника, що забезпечує психосоціальну адаптацію в стресовій ситуації. У даний час найбільш популярним є підхід, який розглядає подолання як динамічний процес, специфіка якого визначається не тільки ситуацією, але і ступенем активності особистості, спрямованої на вирішення виниклих проблем при зіткненні зі стресовою подією. Подолання – це індивідуальний процес, що нівелює взаємозв'язок між стресом і його наслідками...

Р. Мус і А. Біллінгз [15, с. 883] розрізняють такі методи подолання:

- активно-пізнавальний. Особистість прагне впорядкувати свою оцінку стресової ситуації;
- активно-поведінковий. Поведінка особистості націлена безпосередньо на стресову ситуацію;

– ухилення. Особистість йде від конфронтації зі стресом.

Е. Грінгласс [19, с. 192] запропонувала метод подолання стресу, іменованій соціальним подоланням, який включає соціальні та міжособистісні, а також пізнавальні чинники. Її дослідження виявили суттєві взаємозв'язки між різними видами соціальної підтримки і формами подолання стресу (а саме, проблемно-орієнтованим і емоційно-орієнтованим)...

А. Антоновський [2, с. 93], у свою чергу, вважає, що в інтересах ефективності подолання стресу необхідна вмотивованість особистості, настрої на вирішення проблеми, точний прорахунок характеру і масштабів проблеми та умов навколишнього середовища з тим, щоб тільки після цього вибрати найбільш підходящі і доступні ресурси для її вирішення.

Найбільш часто зустрічається типологія методів подолання проблем (Лазарус і Фолкман), що містить проблемно-орієнтований підхід (включає пошук інформації і настрої на вирішення проблем) і емоційно-орієнтований (з яким пов'язані вираз і регулювання емоцій). Ці два підходи іноді доповнюються третім – оцінно-орієнтованим (в число компонентів якого входять заперечення, визнання, соціальна оцінка, переоцінка і логічний аналіз).

Р. Лазарус [7, с.184-187] виділив три етапи процесу оволодіння стресовими ситуаціями.

На першому етапі відбувається *інтерпретація і оцінка ситуації*. При цьому оцінюються: вимоги ситуації, величина навантаження, ступінь загрози (благополуччю, здоров'ю, статусу і т.д.); власні можливості; їх відповідність вимогам ситуації.

Умови проживання і особистісні особливості дитини-сироти на цьому етапі можуть виступати домінуючим чинником, що підсилить стрес: дитина починає домислювати обставини, які загострюють стресові зміни в організмі.

На другому етапі оцінюються власне *стресові зміни в організмі*. Часто це може бути надмірне навантаження на окрему систему організму, домінуючим чинником може виступати чи інформаційне перевантаження, чи втрата значимої особи. Але потім, за типом ланцюгової реакції, у стресовий процес втягуються «нові обличчя», чи особливості умов проживання дитини в закладі закритого типу, що призводить до множинних проявів стресу в різних сферах життєдіяльності дитини-сироти.

Третій етап відповідає *адаптаційному процесу*. Адаптація виникає як реакція на стресову ситуацію і може набувати активну форму протидії, або ж пасивні форми пристосування чи відходу від стресового впливу.

Подолання стресу передбачає свідомі дії, в результаті яких регулюється стан душевного комфорту, тобто по суті відбувається адаптація до нових умов.

Даний процес вимагає аналізу ситуації і вироблення конструктивної поведінки, орієнтованої на вирішення виникаючих проблем. Це довільний вибір самої дитини з арсеналу альтернативних варіантів, зокрема: досягнення мети своїми силами (не відступати, пройти через стресову ситуацію, домогтися свого); звернутися в разі потреби за допомогою до інших людей; а також дитина може розглянути різні способи вирішення проблеми; змінити своє ставлення до неї; змінитися самому, змінити власні установки та стереотипи, що сприятиме самоактуалізації, досконалості і реалізації потенційних можливостей.

Є. Старченкова [4, с. 163] до особистісних ресурсів подолання відносить: соціальну сміливість, відповідальність, наполегливість, високу нормативність поведінки, радикалізм, високу мотивацію досягнення. До поведінкових ресурсів подолання він включає активні та просоціальні моделі поведінки («сміливість і широту вступу в соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки та готовність до її прийняття»), асертивну поведінку, що характеризує, так званий, здоровий копінг.

До ресурсів, що допомагають впоратися зі стресогенними ситуаціями, різні автори відносять: ресурси особистості (Я-концепція; інфернальний локус контролю; ресурси когнітивної сфери; афіляція; емпатія; позиція людини по відношенню до життя, смерті, любові, віри; духовність; ціннісно-мотиваційна структура особистості) і ресурси соціального середовища (оточення, в якому живе людина, а також вміння знаходити, приймати і надавати соціальну підтримку).

З точки зору формування адаптаційних ресурсів Я-концепцію слід розглядати як найважливіший особистісний ресурс. Процеси формування Я-концепції та інших психологічних механізмів адаптації до соціального оточення здійснюються паралельно, впливаючи один на одного. Я-концепція є немов сконструйованим утворенням, відображає як вікові, так і індивідуальні особливості та включена в безліч зв'язків і відносин з іншими феноменами розвитку людини. Уявлення людини про себе, Я-концепція, в процесі дорослішання повинна бути замінена на нову, відповідну особливостям віку.

Локус контролю і самоефективність в даний час вважаються одними з найбільш значущих ресурсів для подолання стресу, принаймні, в контексті класичних когнітивних (соціально-ког-

нітивних) моделей. Цей аспект у взаємодії особистості з середовищем описаний Дж. Роттером [20]. Залежно від того, де, з точки зору особистості, локалізовано джерело впливу на хід життєвих подій, виділяють два крайніх типи: екстернальний (зовнішня локалізація), інтернальний (внутрішня локалізація). Особи з вираженими екстернальними тенденціями схильні займати пасивну позицію, сприймають те, що відбувається з ними не залежно від особистих якостей і зусиль. При високому рівні інтернальності людина, навпаки, переконана, що її успіхи і невдачі безпосередньо залежать від її дій, вчинків і особистісних якостей.

Ряд досліджень [6, с. 107–109] свідчить про те, що інтернальність частіше поєднується з особистісною зрілістю, адаптованістю, емоційною стійкістю, здатністю до самоконтролю, відповідальністю, а екстернальність – частіше з труднощами психічної і соціальної адаптації. Таким чином, інтернальність, будучи своєрідним особистісним ресурсом, швидше допомагає особистості в подоланні стресу, а екстернальність – навпаки, частіше є дестабілізуючим фактором.

Слід, однак, відзначити, що однозначні висновки про користь інтернальності і шкоду екстернальності не цілком коректні. Ця некоректність тісно пов'язана із залежністю ефективності стресодолаючої поведінки від об'єктивних характеристик ситуації. Крім того, дослідники все в більшій мірі схиляються до думки про недостатню обґрунтованість узагальненої оцінки інтернальності-екстернальності, необхідності оцінки рівня суб'єктивного контролю в різних сферах і ситуаціях. Підкреслюється, що впевненість у здатності вплинути на одні події може поєднуватися з переживанням абсолютної безпорадності в інших сферах. Ця точка зору узгоджується і з основними положеннями концепції копінгу, в якій акцентується увага на ситуаційному контексті подолання стресу.

Поняття локус контролю тісно пов'язане з концепцією самоефективності (self-efficacy), розробленої А.Бандурою [14] в рамках соціально-когнітивного напрямку.

Як відомо, самоефективність характеризує очікування індивіда щодо здійснення певних дій і в досягненні певних результатів. У структурі самоефективності виділяють два компоненти: очікування ефективності (efficacyexpectation)– очікування того, що деякі дії будуть здійснені необхідним чином; очікування результату (outcomeexpectation)– очікування, що здійснювані дії призведуть до певного результату.

Важливо підкреслити, що самоефективність є динамічним і специфічним утворенням, формується в результаті реальної взаємодії особистості з навколишнім світом, неоднакова в різних

сферах життєдіяльності, а в нашій ситуації усугублена умовами проживання й «особистісним досвідом» дитини-сироти.

Прогностичне значення самоефективності щодо поведінки людини було доведено в цілій низці досліджень. Встановлено, що самоефективність надає істотний вплив на мотиваційно-поведінкові характеристики і емоційний стан індивіда в стресових ситуаціях, а також на результат і ефективність копінгу.

Можливості, що дозволяють оцінювати дію соціального середовища і власну поведінку, тісно пов'язані з когнітивним розвитком людини. Він базується на змінах Я-концепції і формуванні зрілого мислення. При цьому необхідно врахувати, що в підлітковому та юнацькому віці когнітивні процеси не є статичні, а динамічні і проходять від незрілості до зрілості. На процес впливають біологічні, індивідуальні чинники і досвід взаємодії дитини з середовищем. Процес когнітивного розвитку відбувається на різних рівнях і формує здатність критично та концептуально мислити. У процесі розвитку конкретного мислення і отримання емпіричного досвіду дитина, підліток, а потім вже молода людина набуває здатності мислити абстрактними категоріями, символами та гіпотетичними вимірами. В той же час формуються реалістичніші плани на майбутнє. Когнітивні процеси беруть участь у становленні особистісної ідентичності. Здатність формувати альтернативні пояснення, розглядати різні перспективи приводить до соціальної адаптації і можливості вирішувати складніші проблеми. Когнітивний розвиток впливає на формування навиків подолання проблем.

Ученими виділено таке поняття, як «вразливість до стресу», що дозволяє комплексно вивчати процес адаптації до стресогенних чинників. Доведено, що вразливість до стресу може впливати як на особистісні, так і на соціальні особливості людини. Як зазначає В. Бодров, індивідуальна схильність, вразливість до стресу може бути обумовлена або минулим досвідом особистості, що стосується випадків виявлення ранніх травмуючих ситуацій, або біологічної схильності до депресії. Однак, на думку вченого, схильність стресу може базуватися і на статусі особистості в соціумі.

Прагнення бути разом з людьми, вміння співпереживати – афіляція і емпатія – є комунікативними особистісними ресурсами, що впливають на поведінку людини. Блокування афіляції викликає відчуття самоти, відчуженості, породжує і посилює стрес. Формування цього ресурсу практично унеможлиблюється у дітей-сиріт в закладах інтернатного типу. Афіляція нерозривно пов'язана з емпатією, яка визначається як розуміння чужого

емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. Це – цілісний процес, що включає фізіологічний, кінестетичний, афективний, когнітивний і мотиваційний компоненти, суттєво та позитивно впливає на якість спілкування і позитивні особистісні зміни. Вона є одним із ключових чинників у розвитку соціального взаєморозуміння, просоціальної поведінки і виступає одним із найважливіших ресурсів подолання стресу.

Людина переживає будь-який свій стан через призму складної і обширної мережі взаємозв'язків. Виникнення самоти є знаком порушення цієї мережі, знаком втрати життєво важливого у внутрішньому світі особистості.

Соціальна підтримка, за С. Кобом[17, с. 304], визначається як обмін ресурсами між різною кількістю людей, принаймні, двома – донором підтримки та її реципієнтом (одержувачем) і є функцією соціальних мереж, які характеризують соціальне середовище особистості. Вона приводить людину до переконання, що її люблять, цінують, піклуються про неї, що вона є членом соціальної мережі і має з нею взаємні зобов'язання.

Люди, що одержують ефективну соціальну підтримку від сім'ї, друзів, значущих для них людей і соціальних співтовариств, наділені міцним здоров'ям, легше справляються зі стресами, стійкіші до захворювань, тому важливу роль у подоланні стресових і проблемних ситуацій відіграє соціально підтримуючий процес. Він включає три складові: здатність індивіда знаходити людей, готових надати допомогу – пошук соціальної підтримки; наявність структур, здатних надати підтримку (члени сім'ї, друзі, значущі інші, члени суспільних організацій і т.д.); здатність людини приймати допомогу від оточуючих – сприйняття соціальної підтримки.

Соціальна підтримка сприяє процесам подолання стресу в трьох напрямках: за рахунок підвищення самооцінки; завдяки допомозі інших людей у зміні стресової ситуації; шляхом включення оцінки значущого іншого в свою систему, що змінює емоційну відповідь на дію стресогенного чинника і дозволяє побачити ситуацію «іншими очима».

Соціальна підтримка пом'якшує дію стресу високої інтенсивності, виступає як буфер між стресором і людиною. Висока соціальна підтримка нейтралізує негативний вплив стресу високої інтенсивності і забезпечує збереження здоров'я. Низька соціальна підтримка при стресі приводить до погіршення здоров'я.

Вчені довели, що стати невразливим до стресу може кожен, оскільки стійкість до стресу, як зовнішнього впливу, формується

вже в дитячому віці. Саме в дитинстві необхідно шукати коріння тих проблем, з якими людина стикається впродовж всього свого життя. Вчені, які займаються віковою психологією, довели, що досвід взаємодії з навколишнім світом (світом речей, людей, і т.д.) людина набуває вже на початкових етапах свого життя, свого розвитку. У процесі наслідування, копіювання поведінки оточуючих, дитина засвоює і способи вираження своїх почуттів та емоцій. Система емоційного реагування, що сформувалася в дитини в дитячі роки, почасти стійко, зберігається протягом всього подальшого життя.

Тому, дитячі будинки сімейного типу як форма влаштування дитини-сироти має ряд суттєвих переваг над інтернатами чи дитячими будинками. Серед них: безперервність, тривалість, емоційна стабільність виховного процесу, можливість забезпечення безпеки та захищеності дитини, оточення її любов'ю. Названі чинники сформують відчуття потрібності і створять сприятливі умови для фізичного, психоемоційного її розвитку, соціальної адаптації та соціалізації. Отже, основні потреби дитини-сироти, які сприятимуть її успішній адаптації, сформують стресостійкість, будуть повністю реалізовані в сім'ї, що прийняла її на виховання.

Висновки. Проаналізувавши реагування на стресор і протистояння стресовим факторам, ми прийшли до розуміння необхідності збагачення особистісних ресурсів подолання стресу арсеналу в дітей-сиріт, що стане передумовою стресостійкості, як динамічної властивості цілісного комплексу адаптаційних засобів до стресогенних умов закладів інтернатного типу.

Здійснений аналіз особливостей копінг-процесу, факторів, що впливають на його ефективність, показує, що очевидним завданням психологічної профілактики та корекції у роботі з дітьми-сиротами є формування адаптивності та копінг-ресурсів особистості. Все вищевикладене свідчить про перспективність і практичну значущість подальшої розробки в даній проблемі, як у контексті загальнопсихологічних знань, так і в прикладних областях психології.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; пер. Е.А. Цыпина. – СПб. : «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Антоновский А.В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у педагогов средних школ: «цена» и «стоимость» психической адаптации / А.В. Антоновский // Вестник Московского университета. – Серия 20 : Педагогическое образование. – 2010. – № 1. – С. 89–98.

3. Василюк Ф. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. – Т. 1 / Ж Годфруа; пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 496 с.
6. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – №2. – С.103–114.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. Труды Международного симпозиума, организованного Шведским центром исследований в области военной медицины 5-6 февраля 1965 г., Стокгольм, Швеция. – Л.: «Медицина», 1970. – С. 178–208.
8. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПбГУ, сер. 6. – 1995. – №3. – С.75.
9. Ротенберг В.С. Стресс и поисковая активность / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский // Вопросы философии. – № 4. – 1979. – С.117–127.
10. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных неврозами в процессе психотерапии / В.А.Ташлыков // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1990. – С. 90–91.
11. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
12. Хорни К. Собрание сочинений : в трех томах / К. Хорни. – Москва : Смысл, 1997. – 496 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 352 с.
14. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy personal mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: Thought control of action.– Washington, DC: Hemisphere – 1992. – P. 3–38.
15. Billings A. G. Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression / A. G. Billings, R. H. Moos // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – №46. – P. 877–891
16. Burke R. J. Career and life values and expectations of university business students / Psychological Reports. – 1994 – Aug Vol 75 (1, Pt 1) – P. 147–160.
17. Cobb S. Social support as a moderator of life stress / S. Cobb// Psychosom. Med. – 1976. – Vol. 38. – P. 300–314.

18. Edwards W. Utility, subjective probability, their interaction, and variance preferences / W. Edwards // *Journal of Conflict Resolution*. – 1962. – № 6. – P. 45–49.
19. Greenglass E. Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. Anxiety, Stress, and Coping / E. Greenglass, L. Fiksenbaum, R.J. Burke. – 1996. – P.185–197.
20. Rotter J.B. Internal versus external control of reinforcement and decision time / J.B. Rotter, R.C. Mulry// *Journal of Personality and Social Psychology*. –1965. – №2. – P. 598–604.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Ponjat' prirodu cheloveka / A. Adler; per. E.A. Cypina. – SPb. : «Akademicheskij proekt», 1997. – 256 s.
2. Antonovskij A.V. Mehanizmy psihologicheskoy zashhity i strategii sovladanija u pedagogov srednih shkol: «cena» i «stoimost'» psihicheskoy adaptacii / A.V. Antonovskij // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. – Serija 20 : Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2010. – № 1. – S. 89–98.
3. Vasiljuk F. Psihologija perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskij situacij) / F. Vasiljuk. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 200 s.
4. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika 2-e izd. / N.E. Vodop'janova, E.S. Starchenkova. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
5. Godfrua Zh. Chto takoe psihologija: V 2-h t. – T. 1 / Zh Godfrua; per. s franc. – M.: Mir, 1992. – 496 s.
6. Ksenofontova E.G. Issledovanie lokalizacii kontrolja lichnosti / E.G. Ksenofontova // *Psihologicheskij zhurnal*, 1999. – №2. – S.103–114.
7. Lazarus R. Teorija stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya / R. Lazarus // *Jemocional'nyj stress. Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma, organizovannogo Shvedskim centrom issledovanij v oblasti voennoj mediciny 5-6 fevralja 1965 g., Stokgol'm, Shvecija*. – L.: «Medicina», 1970. – S. 178–208.
8. Rean A.A. K probleme social'noj adaptacii lichnosti / A.A. Rean // *Vestnik SPbGU*, ser. 6. – 1995. – №3. – S.75.
9. Rotenberg B.C. Stress i poiskovaja aktivnost' / B.C. Rotenberg, V.V. Arshavskij // *Voprosy filosofii*. – № 4. – 1979. – S.117–127.
10. Tashlykov V.A. Lichnostnye mehanizmy sovladanija (koping-povedenie) i zashhity u bol'nyh nevrozami v processe psi-

- hoterapii / V.A.Tashlykov // Mediko-psihologicheskie aspekty ohrany psihicheskogo zdorov'ja. – Tomsk, 1990.–S. 90–91.
11. Frejd A. Psihologija Ja i zashhitnye mehanizmy / A. Frejd; per. s angl.. – M. : Pedagogika, 1993. – 144 s.
 12. Horni K. Sobranie sochinenij v treh tomah / K. Horni. – Moskva : «Smysl», 1997. – 496 s.
 13. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Je. Jerikson. – M. : Progress, 1996. – 352 s.

K.R. Stelmaschuk. Psychological factors of stress overcoming. This article considers modern scientific researches which pay attention to the adaptive capacity of the personality, to the process of overcoming problem (stressful) situations, being essential in the prophylaxis of health disorders.

Skills, resources of the personality, as well as environmental factors that impact the personality and provide an optimal adaptation to stress factors were accentuated in this work.

Adaptation may include protective mechanisms and take the form of withdrawal from stress influence. It is established that determining role in the process of psychological adaptation has the phase of stress factor evaluation due to the various parameters (valence, controllability, variability, degree of certainty, repeatability, correlation with personal experience) – stage of formation of subjective image of the situation, opportunities and preferred ways of its permission according to the established system of ideas, needs and values.

Stress overcoming is considered as «efforts to reduce the impact of stress on the individual's state». Phases of the stressful situations mastering and various methods of stress overcoming are described in this research paper. Resources which help to cope with stressful situations are established: personality's resources (Self-concept; infernal locus of control; cognitive resources; affiliation; empathy; people's attitude towards life, death, love, faith; spirituality, values and motivation structure of the personality) and the resources of the social environment (the environment in which we live, and the ability to find, make and provide social support).

There have been analysed the peculiarities of coping process, factors that affected its efficiency, that proved that the apparent objective of psychological prevention and correction work with orphans came to the fore the problem of formation of adaptability and coping resources of the personality.

Key words: adaptation, stress, stress resistance, stress factors, emotional sphere, overcoming, coping, coping resources, defense mechanisms, self-concept, locus of control, self-efficacy, cognitive development, affiliation, empathy and social support.

Received February 07, 2015

Revised February 20, 2015

Accepted March 21, 2015

А.А.Твардовская

taa.80@ya.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ

Tvardovska A.O. The study of communicative competence of children with developmental disorders in terms of Lekotek / A.O. Tvardovska // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 685–695.

А.О. Твардовська. Дослідження комунікативної компетенції дітей із порушеннями розвитку в умовах Лекотеки. У статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на оцінку рівня сформованості комунікативної компетенції дітей з комплексними порушеннями розвитку, які відвідують Лекотеку. Показано, що навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку – порівняно маловивчена й складна проблема спеціальної психології і педагогіки. Водночас практична потреба у розробленні системи соціалізації дітей зі складними (комплексними) порушеннями винятково велика. Значна роль у житті дитини з комплексними порушеннями розвитку належить формуванню життєвих компетенцій, як необхідної умови подальшої ефективної освітньої інклюзії.

У статті розкрито результати емпіричного дослідження з виявлення особливостей розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку з використанням розробленої програми, що включала дослідження передумов комунікативної діяльності, а також невербальних і вербальних компонентів комунікації. Було виокремлено чотири рівня сформованості комунікативної компетенції, які визначались для кожної дитини у відповідності із середнім балом за виконання усіх експериментальних завдань та якісною оцінкою, що надавалась у процесі дослідження. Доведено, що використання інноваційних технологій діагностико-корекційної роботи передбачає створення єдиної взаємопов'язаної системи супроводу, забезпечення активної ситуації спілкування та залучення в цю ситуацію дитини.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діти з комплексними порушеннями розвитку, лекотека.

А.А. Твардовская. Исследование коммуникативной компетенции детей с нарушениями развития в условиях Лекотеки. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного

на оцінку урівня сформованості комунікативної компетенції дітей з комплексними порушеннями розвитку, що відвідують Лекотеку. Показано, що навчання і виховання дітей, які мають комплексні порушення – порівняльно мало вивчена і найскладніша проблема спеціальної психології і педагогіки. Разом з тим практична потреба в розробці системи соціалізації дітей з складними (комплексними) порушеннями виключительно велика. Важлива роль в житті дитини з комплексними порушеннями розвитку відводиться формуванню життєвих компетенцій, як необхідного умови подальшої ефективного інтеграції.

В статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку з допомогою розробленої програми, що включає дослідження передумов комунікативної діяльності, а також невербальних і вербальних компонентів комунікації. Було виділено чотири рівня сформованості комунікативної компетенції, які встановлювалися для кожного дитини в відповідності з середнім балом за виконання всіх експериментальних завдань і якісний оцінкою, що здійснюється по ходу дослідження. Доведено, що використання інноваційних технологій діагностико-корекційної роботи передбачає створення єдиної взаємопов'язаної системи супроводження, створення активної ситуації спілкування і включення в цю ситуацію дитини.

Ключові слова: комунікативна компетентність, діти з комплексними порушеннями розвитку, Лекотека.

Постановка проблеми. Одним з стратегічних напрямків сучасної спеціальної психології є створення єдиної системи корекційної допомоги дітям, які мають комплексні порушення. Навчання і виховання таких дітей порівняльно мало вивчена і найскладніша проблема спеціальної педагогіки. Разом з тим практична потреба в вивченні і визначенні освітніх можливостей дітей з складними (комплексними) порушеннями, а також в розробці системи їх соціалізації виключительно велика.

Аналіз останніх досліджень. Важливим аспектом інновативності системи спеціального освіти є зростання нових технологій допомоги дітям дошкільного віку з помірною і важкою умовною відсталістю, дитячим церебральним паралічем, раннім дитячим аутизмом, безречевим дітям, дітям з хромосомними абераціями.

Сучасна сьогодні система спеціального освіти в нашій країні знаходиться в стадії реформації, в тому числі відбувається переосмислення і перенесення досвіду зарубіжних країн по психолого-педагогічному супроводженню осіб з обмеженими

возможностями здоровья (ОВЗ), особенно в плане ранней помощи а также инклюзивного и интегрированного обучения. Сущность этих нововведений состоит как раз в том, чтобы реальные возможности для получения образования были у всех.

Переход специального образования на новое содержание с внедрением единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ потребовало необходимости преобразования форм, технологий, профессиональной подготовки педагогических работников в сфере общего и специального образования. Возникают новые вариативные формы дошкольного образования, позволяющие выстроить инклюзивную образовательную вертикаль (Центры ранней помощи, консультативные пункты, Лекотеки, инклюзивные группы, группы кратковременного пребывания «Особый ребенок» и т.п.).

Особое внимание у специалистов и родителей, воспитывающих детей с выраженными нарушениями развития вызывает структурно-функциональная единица образовательной организации – Лекотека [2]. Сегодня Лекотека в России рассматривается как форма образования, которая может работать автономно или в составе служб ранней помощи, общественных организаций, психолого-медико-педагогических центров, детских садов, домов ребёнка и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с особыми нуждами, а также сопровождения и специальной помощи семьям, воспитывающим таких детей. Об эффективности данной организационной формы специального образования можно судить по востребованности услуг, оказываемых специалистами Лекотеки. Выделим её положительные стороны.

Во-первых, главным принципом взаимодействия является совместная работа в триаде (специалист, ребёнок с ОВЗ, родитель), что позволяет выстроить непрерывный процесс сопровождения и дома (родителем), и в учреждении (специалистами), тем самым уже с 6 месяцев начать процесс абилитации ребёнка с ОВЗ.

Во-вторых, преимуществом Лекотек выступает полисенсорная среда, в которой представлено оборудование, игры, игрушки, активно воздействующее на сенсомоторные зоны ребёнка.

В-третьих, используются инновационные технологии (прелингвистическое обучение Мильё, система трудо-деятельностной терапии, техники направляемой ребенком интеракции, технологии дополнительной и альтернативной коммуникации и т.д.).

В-четвёртых, деятельность каждого специалиста Лекотеки (логопеда, дефектолога, специального психолога, инструктора ЛФК и т.д.) реализует ФГОС на индивидуальном уровне, пред-

оставляет каждому ребёнку возможность овладения значимыми жизненными компетенциями предметно-практических действий, коммуникации и взаимодействия с окружающими людьми и дальнейшей социализации [1].

В Лекотеке в работе с детьми используют различные инновационные технологии и современное оборудование. Одним из направлений работы является использование Международной классификации функционирования (МКФ) при диагностике жизненных компетенций детей, а также технология разработки индивидуальной образовательной программы сопровождения.

Особо важное значение уделяется работе психолога с ребёнком, посещающим Лекотеку, и его семье. Все дети, посещающие Лекотеку, имеют комплексные нарушения развития. Вариативность сочетаний первичных нарушений и степень выраженности приводят к неравномерности формирования высших психических функций, негативно отражаются на функционировании познавательной системы ребёнка, приводят к изменению в развитии личности и сказываются на процессе обучения ребёнка. В своей работе мы ориентировались на уровни психофизического развития детей с ОВЗ, предложенных М.Н.Жигоревой (2004).

1-й уровень – наличие умеренной или тяжёлой умственной отсталости в сочетании сенсорными, речевыми, двигательными нарушениями. Дети характеризуются стойкими нарушениями психической деятельности, выраженное отставание в социальной адаптации, контакт формальный или имеются случаи полного отказа от сотрудничества, затрудняются в овладении простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Большинство детей данной группы имеют грубое недоразвитие речи. Саморегуляция и самоконтроль отсутствуют, подражательная деятельность не сформирована.

2-й уровень – имеются интеллектуальные нарушения лёгкой степени в сочетании с сенсорными, опорно-двигательными, речевыми нарушениями первичного характера. Дети понимают обращённую речь, могут выполнять действия по поручению, избирательно овладевают навыками самообслуживания, предпочтение отдают невербальным заданиям, особые трудности вызывают операции, требующие тонкой дифференциации моторных действий.

3-й уровень – нормальное интеллектуальное развитие в сочетании с нарушениями слуха, зрения, речи и двигательной сферы. Они активно проявляют интерес к познанию окружающего мира, овладевают навыками социализации. Речевые нарушения, проявляющиеся во всех структурных компонентах

языка, требуют специальной логопедической работы. Характер деятельности более целенаправленный.

Программа занятий в Лекотеке не только индивидуально, но и практически ориентирована и направлена на профилактику, преодоление вторичных проблем развития, психогенных нарушений, ограничивающих возможности ребёнка, развитие базовых коммуникативных и индивидуально-социальных компетенций, ключевых предпосылок познавательного развития [5]. Основой для её разработки является состояние актуального развития ребёнка, его ресурсы – индивидуальные природно-психические свойства, особенности поведения, состояние эмоционального благополучия ребёнка.

Затрагивая вопрос о детях с комплексными нарушениями развития, невозможно обойти стороной проблему формирования их коммуникативной компетенции. На сегодняшний день известно множество технологий развития коммуникации с помощью альтернативных средств. Альтернативные средства коммуникации – это неречевые, невербальные методы и приемы, позволяющие заменять традиционное вербальное общение.

Например, методика модификации поведения (АВА), разработанная доктором Ivar Lovaas и его коллегами из Калифорнийского университета, известная больше как методика облегченной (альтернативной) коммуникации. Её суть состоит в использовании любой неречевой коммуникации (жестов, планшетов, карточек, современных технических средств, компьютера) [4].

Также известна коммуникационная система обмена изображениями (PECS), разработанная доктором Andrew Bondy и его помощником Lori Frost. Целью программы PECS является побудить ребёнка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. [5].

В структуре игровых сеансов психолог лекотеки использует средства дополнительной коммуникации (СДК) – разнообразные символы и знаки (жесты, графические изображения, предметы) для уточнения своего высказывания в общении. Основными принципами данной технологии являются: функциональное использование СДК в ситуации общения, сопровождение речью, включение как можно большего количества лиц из окружения ребёнка в коррекционную работу. [7].

Использование этих технологий являются значимыми условиями развития жизненных компетенций ребенка с выраженными нарушениями.

Цель статьи – раскрыть содержание инновационной программы комплексной диагностики нарушений коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях лекотеки.

Основные результаты. В МБДОУ «Детский сад комбинированного вида «Казаночка» г. Казани с сентября 2014 года функционирует группа «Лекотека» с численным составом в 14 детей, среди которых – дети с ДЦП (12 человек), с РДА (1 человек). У 5 детей отмечаются генетические абберации. У всех детей отмечены специфические трудности взаимодействия со сверстниками, налаживания адекватного контакта, отсутствие необходимого репертуара коммуникативных умений и навыков. У 7 детей речь не сформирована.

В соответствии с уровнями психического развития, предложенными М.Н. Жигоревой, распределение детей отражено на рисунке 1.

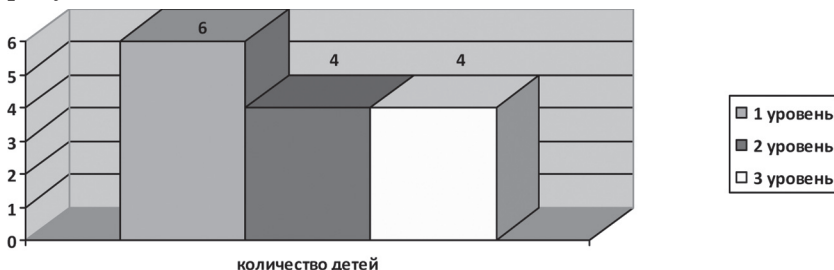


Рис. 1. Распределение детей по уровню психического развития (по М.Н.Жигоревой)

Нами была разработана программа диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях Лекотеки.

Предложенная модель включает в себя наблюдение за игрой ребёнка, беседу с родителями, а также программу взаимодействия специалиста непосредственно с ребёнком.

Наблюдение проводится с целью выяснения особенностей коммуникации ребёнка в условиях игры со сверстниками, со взрослыми, с родителями. Беседа с родителями проводится с целью выяснения особенностей коммуникации ребёнка дома, а также за пределами Лекотеки

Программа взаимодействия специалиста с ребёнком представляет собой последовательно предъявляемые 32 задания с использованием наглядного материала (предметные и сюжетные картинки, реальные предметы) и содержит 3 раздела (исследова-

ние предпосылок коммуникативной деятельности, вербального и невербального её компонентов).

Таким образом, проводится качественная и количественная оценка уровня развития коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста, имеющих тяжёлые нарушения речи. На основании проведённого обследования коммуникативных способностей были выделены четыре уровня развития коммуникативной компетенции. Различия между выделенными группами по уровню сформированности коммуникативной компетенции считаются достоверными (при $p \leq 0,05$) Н – критерий Крускала-Уоллиса.

Низкий уровень (0-20 баллов) выявлен у 5 детей. Предпосылки формирования коммуникативной компетенции не сформированы. Ребёнок не понимает простейшие и двуступенчатые инструкции. Лексический запас беден (пассивный словарь резко ограничен), обилие импрессивных аграмматизмов. Слуховое, фонематическое, зрительно-пространственное восприятие не развито. Не дифференцирует эмоциональные состояния, не использует жесты, мимику, пантомиму, либо другие невербальные средства коммуникации. Подражательная деятельность не развита, не желает повторять за взрослым какие-либо движения. Реакция на незнакомых людей и новые впечатления неадекватная. Ребёнок отказывается вступать в игру со взрослым. Знакомые и незнакомые предметы не вызывают интереса и желания обследовать. Ребёнок не умеет вступать в контакт с окружающими и не стремится к этому. Неправильно использует слова приветствия, прощания, либо не использует их вообще. Не умеет выражать просьбы и желания. Ребёнок тревожный, замкнутый, нелюдимый, молчаливый, не стремится проводить время со сверстниками, играет один, не принимает в свою игру других детей или взрослых. Не обращается к взрослым за помощью, не вступает в общение.

Средний уровень (21-50 баллов) выявлен у 2 детей. Предпосылки формирования коммуникативной компетенции находятся на начальной стадии формирования. Ребёнок понимает простейшие, но не двуступенчатые инструкции. Лексический запас беден (пассивный словарь ограничен), присутствуют импрессивные аграмматизмы. Значение многих слов усвоено лишь на номинативном уровне. Слуховое, фонематическое, зрительно-пространственное восприятие грубо нарушено. Ребёнок дифференцирует противоположные эмоциональные состояния (радость-грусть, смех-плач), но схожие эмоции не отличает. Использование жестов, мимики, пантомимы и других невербальных средств ком-

мунікации минимально. Подражательная деятельность слабо развита, повторяет за взрослым только простые движения. Реакция на незнакомых людей и новые впечатления неадекватная. Ребенок вступает со взрослым в игру, но не выполняет возложенную на него роль. Знакомые предметы не вызывают интереса и желания обследовать, незнакомые предметы интересны ребёнку, но желания вступить в коммуникацию с целью выяснения информации о них не вызывают. Ребёнок не стремится вступать в контакт с окружающими. Неправильно использует слова приветствия, прощания. Выражает просьбы и желания при помощи жестов либо мимики. Тревожный, замкнутый, нелюдимый, молчаливый, не стремится проводить время со сверстниками, играет один, не принимает в свою игру других детей или взрослых. Речевая активность не развита, ребёнок молчалив, не обращается к взрослым за помощью, не вступает в общение. Участвует в общей игре, но ни с кем не сотрудничает и не соблюдает правил. Обращается за помощью только в самых крайних случаях, сам помощь не оказывает.

Базовый уровень (51-100 баллов) выявлен у 3 детей. Предпосылки формирования коммуникативной компетенции развиты на достаточном уровне. Ребёнок понимает и выполняет простейшие инструкции. При понимании двуступенчатых инструкций проблем не возникает, иногда отмечаются неточности в их выполнении. Объём пассивного словаря достаточен для осуществления коммуникации. Слуховое и зрительно-пространственное восприятие развито на достаточном уровне, фонематическое восприятие нарушено. При дифференцировании схожих эмоциональных состояний наблюдаются ошибки и неточности. Использует невербальные средства общения в минимальном объёме. Ребёнок не стремится подражать взрослому, повторяет за ним движения только по просьбе. Реакция на незнакомых людей и новые впечатления адекватная. Ребёнок вступает со взрослым в игру, но не желает выполнять возложенную на него роль. Знакомые и незнакомые предметы вызывают интерес, ребёнок играет с ними и по инициативе взрослого может вступить в коммуникационное воздействие. Ребёнок умеет и желает вступать в контакт с окружающими. Не всегда сотрудничает со сверстниками в процессе игры, не соблюдает правила. Ребёнок выражает просьбы, но не говорит о своих намерениях. Не всегда правильно использует слова приветствия, прощания, благодарности. Одинаково обращается к взрослым и сверстникам. Выражает мысли безэмоционально, вяло. Обращается за помощью к взрослому и сверстникам, сам оказывает помощь, но не предлагает её.

Высокий уровень (101-128 баллов) выявлен у 34 детей. Предпосылки формирования коммуникативной компетенции развиты хорошо. Ребёнок понимает и выполняет простейшие и двухступенчатые инструкции. Объём словаря достаточен для осуществления коммуникации, соответствует возрастной норме. Импрессивные аграмматизмы отсутствуют, правильно понимает грамматические формы, предлоги. Слуховое и зрительно-пространственное восприятие развито хорошо, фонематическое восприятие незначительно нарушено. При дифференцировании схожих эмоциональных состояний наблюдаются неточности. В достаточном объёме использует вербальные и невербальные средства общения. Ребёнок стремится подражать взрослому, повторяет за ним движения. Реакция на незнакомых людей и новые впечатления адекватная. Ребёнок вступает со взрослым в игру, выполняет возложенную на него роль, предлагает новые правила. Знакомые и незнакомые предметы вызывают интерес и желание вступить в коммуникацию. Ребёнок умеет и желает вступать в контакт с окружающими. Дружелюбен, сотрудничает и договаривается со сверстниками в процессе игры, соблюдает правила. Он адекватно выражает просьбы, правильно использует слова приветствия; вежливо обращается ко взрослым и сверстникам. Эмоционально и содержательно выражает мысли, используя жесты, мимику. Обращается за помощью, сам предлагает и оказывает её. Не уклоняется от ответов на вопросы, свободно говорит о своих намерениях.

Выводы и перспективы. Современные образовательные условия позволяют проводить коррекционную работу в условиях вариативных форм дошкольного образования, в том числе и в лекотеке. Коррекция нарушений коммуникативной компетенции невозможна без учёта уровня её развития у ребёнка. Нами была разработана программа диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции у дошкольников с комплексными нарушениями развития, включающая в себя наблюдение за игрой ребёнка, беседу с его родителями и изучение предпосылок коммуникативной деятельности, невербальных и вербальных компонентов коммуникации ребёнка. В соответствии с данной программой нами было выделено 4 уровня развития коммуникативной компетенции детей. Полученные данные обуславливают необходимость коррекционно-развивающей работы психолога, направленной на сопровождение развития каждого ребёнка, с учётом уровня психического развития и сформированности коммуникативной компетенции.

Список использованных источников

1. Ахметзянова А.И. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей / А.И. Ахметзянова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.32–44.
2. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки / А.И. Ахметзянова // Теория и практика общественного развития. – М. : ООО «Издательский дом «Хорс». – 2013. – № 4. – С. 76–78.
3. Волковская Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учебно-методическое пособие / Т.Н. Волковская. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – С. 29.
4. Инновационные технологии в лекотеках. Сб. тезисов участников Городской научно-практ. конференции.– М.: МГППУ, 2012. – 216 с.
5. Методические рекомендации по организации деятельности Служб ранней помощи и Лекотек / Под ред. М.А.Цапенко. – М., 2011.
6. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ: краткая версия. Международная Организация Здравоохранения, 2001.
7. Твардовская А.А. Организация лекотеки как вариативной формы специального образования в Республике Татарстан / А.А. Твардовская // Сборник Тезисов 2-й Всероссийской Интернет-конференции «Грани науки – 2013» / Отв. ред. А.В. Герасимов. – Казань : СМУиС, 2013. – С.219–220.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ahmetzjanova A.I. Issledovanie verbal'nogo intellekta v strukture gotovnosti k shkol'nomu obucheniju slabovidjashhih detej / A.I. Ahmetzjanova // Problemi suchasnoї psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I.Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.32–44.
2. Ahmetzjanova A.I. Formirovanie zhiznennoj kompetencii u detej s sochetannymi narushenijami v uslovijah Lekoteki /

- A.I. Ahmetzjanova // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya. – M. : OOO «Izdatel'skij dom «Hors». – 2013. – № 4. – S.76-78.
3. Volkovskaja T.N. Organizacionno-metodicheskie osnovy psihologicheskoy pomoshhi licam s nedostatkami rechi: Uchebno-metodicheskoe posobie / T.N. Volkovskaja. – M.: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2011. – S. 29.
 4. Innovacionnye tehnologii v lekotekah. Sb. tezisov uchastnikov Gorodskoj nauchno-prakt. konferencii.– M.: MGPPU, 2012. – 216 s.
 5. Metodicheskie rekomendacii po organizacii dejatel'nosti Sluzhby rannej pomoshhi i Lekotek / Pod red. M.A.Capenko. – M., 2011.
 6. Mezhdunarodnaja klassifikacija funkcionirovanija, ograničeniij zhiznedejatel'nosti i zdorov'ja: MKF: kratkaja versija. Mezhdunarodnaja Organizacija Zdravoohraneniya, 2001.
 7. Tvardovskaja A.A. Organizacija lekoteki kak variativnoj formy special'nogo obrazovanija v Respublike Tatarstan / A.A. Tvardovskaja // Sbornik Tezisov 2-j Vserossijskoj Internet-konferencii «Grani nauki – 2013» / Otv. red. A.V. Gerasimov. – Kazan' : SMUis, 2013. – S.219–220.

A.O. Tvardovska. The study of communicative competence of children with developmental disorders in terms of Lekotek. One of the strategic directions of modern psychology is the creation of a unified system of correctional assistance to children, which have complex disorders. The training and education of such children is comparatively poorly known and difficult problem of special pedagogy. However, the practical need for the study and definition of educational opportunities for children with difficult (complex) disorders, as well as in the development of their socialization is extremely high.

Significant role in the life of a child with complex developmental disorders is given for the formation of life competencies as a prerequisite for further effective educational inclusion.

The article presents the results of an empirical study aimed at evaluation of the level of formation of communicative competence of children with complex developmental disabilities, who attend the Lekotek. To identify the characteristics of development of communicative abilities of preschool children there was developed a program of research, which included a study of the prerequisites of communicative activities, as well as non-verbal and verbal components of communication. Four levels of formation of communicative competence, which were set for each child in accordance with the average score for the performance of all experimental tasks and qualitative evaluation, performed during the course of the study, were allocated.

Key words: communicative competence, children with complex developmental disabilities, Lekotek.

Received February 09, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

Діалогічний підхід у системі фахової підготовки майбутніх психологів

Teslenko M.M. Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists / M.M. Teslenko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 696–706.

М.М. Тесленко. Діалогічний підхід у системі фахової підготовки майбутніх психологів. У статті проаналізовано та обґрунтовано значення діалогічного підходу як головної умови якісної професійної підготовки майбутнього психолога в системі вищої школи. Виокремлено чинники ефективності діалогічних комунікативних практик у вищій школі.

Автором зазначено, що сьогодні безліч складних проблем у різних сферах людської діяльності неможливо вирішити без залучення фахівців-психологів, тому все більш актуальною стає проблема якості їх професійної підготовки. Наголошено, саме поліпшення якості освіти є одним із головних завдань сучасної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави.

Аргументовано доцільність застосування діалогічного підходу у вищій школі з метою свідомого розвитку та вдосконалення професійної компетентності майбутніх психологів.

Проаналізовано науково-теоретичні закономірності та особливості побудови діалогічного підходу в психології. Зроблено узагальнення наукових уявлень щодо діалогічної взаємодії в освітньому просторі вищої школи. Розкривається роль діалогічного навчання у спільній продуктивній діяльності суб'єктів освітнього процесу для формування професійної свідомості майбутніх психологів.

Розглянуто можливість формування фахової компетентності майбутніх психологів на основі інтерактивних методів навчання. Здійснено аналіз труднощів, що перешкоджають ефективному застосуванню інтерактивних методів у вищій школі. Виокремлено чинники успішного формування діалогічної компетентності майбутніх психологів.

Ключові слова: діалогічний підхід, психологічна компетентність, професійний саморозвиток, якісна освіта, інтерактивне навчання.

М.М. Тесленко. Диалогический подход в системе профессиональной подготовки будущих психологов. В статье проанализирован и обоснован диалогический подход как главное условие качественной профессиональной подготовки будущего психолога в системе высшей школы.

Выделены факторы эффективности диалогических коммуникативных практик в высшей школе.

Отмечено важность участия психологов при решении сложных проблем в различных сферах человеческой деятельности, поэтому всё более актуальной становится проблема качества их профессиональной подготовки. Обозначено, что именно улучшение качества образования является одной из главных задач современной политики в области образования, национальным приоритетом и предпосылкой национальной безопасности государства. Аргументирована целесообразность применения диалогического подхода в высшей школе с целью сознательного развития и совершенствования профессиональной компетентности будущих психологов.

Проанализированы научно-теоретические закономерности и особенности построения диалогического подхода в психологии. Сделано обобщение научных представлений о диалогическом взаимодействии в образовательном пространстве высшей школы. Раскрывается роль диалогического обучения в совместной продуктивной деятельности учащихся для формирования профессионального сознания будущих психологов.

Рассмотрена возможность формирования профессиональной компетентности будущих психологов с помощью интерактивных методов обучения. Осуществлён анализ трудностей, препятствующих эффективному применению интерактивных методов в высшей школе. Выделены факторы успешного формирования диалогической компетентности будущих психологов.

Ключевые слова: диалогический подход, психологическая компетентность, профессиональное саморазвитие, качественное образование, интерактивное обучение.

Постановка проблеми. Психологія як спеціальність нині входить до переліку «модних» професій, тому багатьох абітурієнтів цікавить питання здобуття освіти в цьому напрямку. Безліч складних проблем у різних сферах людської діяльності неможливо вирішити без залучення фахівців-психологів, тому все актуальнішою стає проблема якості їх професійної підготовки.

Проблема професійної підготовки психологів гостро обговорюється як теоретиками, так і практиками. Висуваються нарікання на адресу навчальних програм, висловлюються сумніви щодо доцільності функціональних обов'язків психологів, з'ясовуються основні протиріччя в змісті діяльності практичних психологів. А. Смирнов вважає, що однією з причин такого становища є невизначеність у змістовій, технологічній, нормативно-правовій основі роботи психолога [7]. Студенти зазначають, що існуюча система підготовки психологів переважно орієнтована на інформаційне забезпечення студентів щодо різ-

них галузей та напрямів психології, методик діагностики тощо і фактично не спрямована на розвиток у майбутніх фахівців якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Крім того, на їхню думку, недостатня увага приділяється практичній підготовці, яка давала б можливість оволодіти професійними прийомами, що є основним засобом надання професійної допомоги людям.

Оскільки основні види роботи психолога здійснюються, у кінцевому результаті, через організацію діалогу як знаряддя професійної діяльності, вважаємо доречним підтримати думку професора Г. Дьяконова. Діалогічний підхід у психологічній науці, на його думку, є актуальним, оскільки дає можливість емпірично вивчати низку явищ онтології людського життя та відкриває можливості розробляти нові – інтерсуб'єктно-діалогічні – методи психологічного дослідження (діалогічні методи анкетування, тестування, експериментування, аналізу продуктів діяльності) і технології практичної діяльності психолога (психокорекційні, психотерапевтичні, інтроспективні, інтерпретативні та ін.) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння сутнісної природи діалогу спирається на наукові уявлення про внутрішній діалог і внутрішнє мовлення (Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Леонт'єв) та діалогічну природу свідомості й самосвідомості особистості (І. Кон, В. Зінченко, В. Столін).

Дослідження діалогу в працях Т. Флоренської, Г. Ковальова, А. Копйова дозволили виявити гуманітарно-культурний й інтерсуб'єктно-духовний зміст психології діалогу та його парадигмальні можливості в психологічній науці і практичній психології.

Спираючись на роботи М. Бахтіна, В. Біблера, О. Орлова, Г. Балла, Г. Дьяконова, Н. Hermans, Н. Kempen, Р. Linell, ми пізнали психологічні механізми зародження та здійснення діалогу, особливості його різних видів і можливості їх застосування як у психології, так і в освітньому просторі.

Принципове значення для розвитку діалогічного підходу має вивчення низкою авторів проблеми розвитку діалогічної інтенції психолога в руслі психотерапії та психологічного консультування (А. Орлов, Т. Яценко, І. Сергієнко, Н. Карпова та ін.), діалогічної взаємодії у формуванні смисложиттєвих орієнтацій особистості та системи ставлень людини до діяльності (Г. Дьяконов, Б. Братусь), евристичного потенціалу діалогічної комунікативної практики (О. Матюшкін, Ю. Кулюткін).

Враховуючи зазначене, **метою статті** є обґрунтування значення діалогічного підходу як головної умови якісної професійної підготовки майбутнього психолога в системі вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні очевидно, що завтрашній день і наше майбутнє будуть багато в чому визначатися рівнем і якістю освіти та професійної підготовки сучасної молоді людини, її світоглядною позицією, бажанням і умінням брати активну участь у перетворенні світу.

Якісна освіта розглядається в наш час як один із основних індикаторів якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Не випадково серед характеристик, так званого, індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), за яким Програма розвитку ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних індикаторів (добробут, освіта та здоров'я) в інтегрованій оцінці якості людського життя [6]. Отже, саме поліпшення якості освіти є одним з головних завдань сучасної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту.

Чимало дослідників присвятили свої наукові праці актуальним питанням освіти та підготовки фахівця у вищій професійній школі, зокрема Ю. Азаров, С. Вишнякова, С. Золотухіна, А. Кас'ян, В. Лозова, М. Мельничук, С. Піявський, В. Сергеев, А. Серьожкіна, Г. Троцько, В. Ядов та інші.

На рівні філософського узагальнення питання якості освіти розробляли В. Андрущенко, І. Зязюн, А. Субетто; як тотожне поняттю «якість знань» – І. Лернер, Т. Шамова, В. Моїсеев, В. Беспалько; як основу управлінської діяльності – О. Конаржевський, В. Маслов, В. Панасюк та інші.

Аналізуючи визначення поняття «якість», можна помітити, що якість у будь-якому випадку визначається як сукупність, як система показників, а не одна властивість або одна характеристика. Це вкрай важливо, тому що, ведучи мову про якість освіти або якість підготовки фахівця, досить часто ми маємо на увазі якість знань, умінь і навичок. Однак знання самі по собі не визначають якість випускника вищої школи.

Дослідження, яке провів М. Слюсаревський щодо розуміння суб'єктами освітнього процесу (педагогами, учнівською та студентською молоддю) поняття «якість освіти», засвідчує, що найважливішим показником цього процесу респонденти вважають особистісний розвиток учня або студента [6]. Отже, зерна, посі-

яні В. Сухомлинським та іншими видатними представниками педагогічної і психологічної думки, вже дали в суспільній свідомості міцні сходи.

І це збігається з головною метою української освіти, що визначена в Національній доктрині, а саме: «Створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України» [3]. Отож, реалії сучасності вимагають не лише високого рівня теоретичної підготовки майбутнього фахівця, а й формування його особистості, творчого потенціалу, готовності до саморозвитку й самовиховання.

Як зазначає Н. Шевченко, важливою складовою підготовки у вищій школі є формування професійної свідомості. Професію не слід плутати зі спеціальністю, що закріплюється в кваліфікаційних документах і визначається через предмет діяльності. Професія – поняття значно ширше. Професія – це діяльність, що має власну мету, власний продукт, свої норми та засоби, що у своєму результаті детерміновані соціальною функцією і технологією тієї сфери громадського життя, що дана діяльність обслуговує.

Вбудований у структуру навчального процесу діалогічний підхід виступає технологією навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики майбутнього психолога. Реалізація цього підходу в психолого-педагогічному процесі підвищує пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів, розвиває творчий потенціал і пізнавальну компетентність (аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка своїх навчальних дій) майбутнього фахівця. Крім того, діалогічний підхід передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, свідомий розвиток і вдосконалення на цій основі професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок.

Як зазначають Л. Копець та В. Гордієнко, діалогічні практики мають яскраво виражений психотерапевтичний ефект, сприяють гармонізації міжособових стосунків. Зокрема, вирівнюються відносини в групі, відбувається психотерапевтичне екзистенційне очищення (лікування ран, зняття провини, каяття, прощення), підвищується самооцінка учасників, гармонізується психологічна атмосфера спілкування [2].

Основою вивчення діалогу є соціокультурна концепція спілкування і творчості як діалогу М. Бахтіна та роботи сучасного філософа М. Бубера, який наполягає на діалогічності не лише спілкування, а й людського буття взагалі. Діалогічна природа людської свідомості визначається М. Бахтіним через єдину мож-

ливість оформлення самосвідомості за допомогою рівноправної свідомості Іншого, вона сполучена з діалогічною природою самого життя: «Жити – значить брати участь у діалозі: питати, слухати, відповідати, погоджуватися і т. п. У цьому діалозі людина бере участь уся і всім своїм життям: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками» [1, с. 118]. Для того, щоб побачити співрозмовника таким, яким він є, потрібно звільнитися від егоцентричної домінанти й виховувати у собі домінанту на співрозмовника. «Діалогічні відносини – це майже універсальне явище, що пронизує всі відносини і прояви людського життя ... Чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати ..., – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися» [1, 132].

Ідеї М. Бахтіна отримали широку розробку в роботах М. Бубера, який, як М. Бахтін, звертається до проблем буття, іншої людини як іншого буття, тлумачення справжнього, діалогічного, спілкування як співбуття людей. М. Бубер, на відміну від М. Бахтіна, вважає, що людські відносини найчастіше не діалогічні і що тільки небагатьом вдається досягти істинного діалогу. Але і для М. Бахтіна, і для М. Бубера істинно людське полягає саме в діалозі між Я і Ти. Отже, концепції цих двох учених спираються на те, що людський світ діалогічний у всіх своїх ключових моментах, тобто діалог є не тільки якістю, яка притаманна людській взаємодії, але й якістю, що властива світу.

У європейській і американській науці бахтінську наукову спадщину активно вивчають й використовують у різних конкретнонаукових сферах, проте найбільш послідовно та повно ідеї діалогічної філософії реалізовані у психологічних і міждисциплінарних (комунікативістика, комунікативна лінгвістика) підходах.

Огляд діалогічних підходів у пострадянській та західній психології відбиває як спільність, так і розмаїтість у трактуванні діалогізму різними дослідниками. Найбільш переконливо вибудовані концептуально, а також деталізовані у спеціальних терапевтичних і консультативних процедурах «тріалогічний підхід» (О. Орлов) і теорія «dialogical Self» (Г. Германс). Щодо останньої теорії, то, попри орієнтацію на терапевтичні завдання, поступово в процесі її удосконалювання самим автором і його послідовниками, як видається, вона все більшою мірою набуває рис нової теорії особистості – інструмента для аналізу її структури і генезу. Понад це, послідовники Г. Германса застосовують запропоновану ним модель вже і для дослідження соціокультурних контактів, в галузі нейропсихології, що дозволяє говорити

про dialogical Self як про своєрідну методологічну парадигму, що формується у психології.

Прикладом застосування діалогічного підходу у вищій школі є дослідження П. Ермакова і І. Абакумової, які розглядають діалог як вихідну форму навчання, що відкриває можливості актуалізації процесів смислоутворення у студентів [2]. Автори, характеризуючи особливості діалогічного навчання у вищій школі, підкреслюють його суб'єкт-суб'єктну суть.

Як метод активізації пізнавальної діяльності студентів, розглядає діалог Н. Гвоздева. Вона вважає, що діалоги на заняттях можуть бути еталоном руху наукової думки від констатації конкретних фактів і явищ до узагальнень, законів, понять і систем. Дослідниця підкреслює, що багато можливостей для діалогізації учбового процесу надають семінарські заняття, в ході яких формується пізнавальний інтерес і психолого-педагогічне мислення студентів [9].

Один із найбільш серйозних науково-психологічних підходів у вивченні, обґрунтуванні й впровадженні діалогічних методів у практику вузівського навчання створила В. Ляудіс зі своїми співробітниками [4]. Вона розглядає психолого-педагогічні проблеми та закономірності навчання у вищій школі не тільки з погляду уявлень психології і педагогіки активних методів навчання, а й з позиції ідей і принципів психології формування пізнавальної діяльності студентів. Психодидактична концепція навчання В. Ляудіс і технологія формування спільної навчальної діяльності студентів методами активного навчання споріднені діалогічним підходом.

В. Ляудіс виходить з того, що формування пізнавальної діяльності – це перш за все процес утворення суб'єкта цієї діяльності, процес розвитку особистості в ході навчання. Аналіз моделей організації спільної навчальної діяльності, здійснений науковцем, показує, що найвищу продуктивність з погляду «особистісної» складової результату учення мають ситуації спільної продуктивної діяльності, яка і розглядається як одиниця аналізу становлення особистості у процесі учіння. Таке розуміння продуктивності спільної навчальної діяльності дуже близьке до змісту інтерактивного навчання.

Термін «інтерактивний» англійського походження та означає «взаємодіючий». Інтерактивність означає здатність до взаємодії чи саму взаємодію, діалог з кимось (наприклад, викладачем, іншими учасниками навчально-виховного процесу). Тому інтерактивне навчання – це найперше діалогове навчання, під

час якого здійснюється взаємодія між суб'єктами процесу. Так, О. Пометун сутність інтерактивного навчання вбачає у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійного, активного взаємонавчання між учасниками навчального процесу [5].

Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що студент набуває знань і вмінь як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної розумової діяльності, так і у процесі його взаємодії із педагогом. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, розширення та поглиблення пізнавальних інтересів, здійснення виховного впливу, створення оптимальних умов для створення мотивації навчання і забезпечення творчого характеру навчальної діяльності майбутніх психологів.

Окрім того, використання інтерактивних методів у навчальному процесі підвищує якість «зворотнього зв'язку», який, на думку багатьох науковців (Г. Божко, О. Жерновникова, О. Сікарчук, В. Трайнер, В. Щербина), є могутнім стимулом до активізації самостійної пізнавальної діяльності. Якщо студенти знають, де конкретно потрібно внести виправлення і як це зробити, у них підвищується мотивація та покращується якість освітньої діяльності.

Відтак можна узагальнити, що діалог як двосторонній інформаційний смисловий зв'язок є важливою складовою процесу інтерактивного навчання. Проте, ми повинні усвідомлювати, що моментальному швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних методів у вищій школі заважають певні труднощі. Цей інструментарій досі залишається новим і слабко дослідженим у вітчизняній дидактиці вищої школи і недостатньо застосовуваним у її практиці. Тому, більшість викладачів не знають змісту самих інтерактивних методів навчання та способів їх практичного застосування. Крім того, не з'ясованим є питання щодо того, яким чином підбирати потрібні для того чи іншого предмета інтерактивні методи і як «вписати» інтеракцію в традиційні для вищої школи форми заняття – лекції, семінари, практикуми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам окремити чинники успішного формування діалогічної компетентності майбутніх психологів:

- 1) уміння викладача застосовувати діалогові форми навчання;
- 2) контекст (значущість проблем, які обговорюються та проєктуються групами, їхня актуальність для учасників);
- 3) метанастанови учасників;
- 4) базовий рівень комунікативних навичок учасників (комунікативний мінімум учасників діалогу – уміння пояснювати

свою позицію, ставити запитання, уміння слухати співрозмовника, уміння шукати та знаходити спільні точки зору, навички конструктивного зворотнього зв'язку);

5) часові можливості для підготовки та розгортання діалогу в повному обсязі.

Висновок. Отже, діалог можна визначити як комунікативний процес, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією, а й становлення професійної свідомості, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та формування професійної компетентності майбутнього психолога.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо в розробці спеціальних методик для активізації діалогічної взаємодії на різних курсах і в різних режимах інтерактивного навчання студентів у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Человек в мире слова / М.М. Бахтин. – М. : Издательство Российского открытого университета, 1995. – 140 с.
2. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Питер, 2008. – 192 с.
5. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 135 с.
6. Слюсаревський М. Проблеми якості освіти: соціально-психологічний контекст / Микола Слюсаревський // Соц. психологія. – 2007. – № 1. – С. 79–88.
7. Смирнов А.Н. Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Андрей Николаевич Смирнов. – Нижний Новгород, 2006. – 179 с.
8. Тесленко М.М. Формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Марина Миколаївна Тесленко. – Х., 2013. – 234 с.
9. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... доктора

психол. наук: 19.00.07 / Наталія Федорівна Шевченко. – К., 2005. – 331 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bahtin M.M. Chelovek v mire slova / M.M. Bahtin. – M. : Izdatel'stvo Rossijskogo otkrytogo universiteta, 1995. – 140 s.
2. D'jatonov G.V. Psihologija dialoga: teoretiko-metodologiches-koe issledovanie / G.V. D'jatonov. – Kirovograd : RVC KGPU im. Vinnichenko, 2006. – 696 s.
3. Kremen' V. G. Filosofija ljudinocentrizmu v strategijah osvith'ogo prostoru / V. G. Kremen'. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – 520 s.
4. Ljaudis V.Ja. Metodika prepodavaniya psihologii / V.Ja. Ljaudis. – M. : Piter, 2008. – 192 s.
5. Pometun O. I. Interaktyvni tehnologii' navchannja: teorija, praktyka, dosvid / O. I. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : APN, 2002. – 135 s.
6. Sljusarevs'kyj M. Problemy jakosti osvity: social'no-psyhologichnyj kontekst / Mykola Sljusarevs'kyj // Soc. psihologija. – 2007. – № 1. – S. 79–88.
7. Smyrnov A.N. Osobennosty uslovij podgotovky praktycheskyh psihologov v zavysy-mosty ot yh professional'noj specyalizacyi: dys. ... kand. ped. nauk : 19.00.07 / Andrej Nykolaevych Smyrnov. – Nyzhnyj Novgorod, 2006. – 179 s.
8. Teslenko M. M. Formuvannja piznaval'noi' samostijnosti studentiv u procesi vyvchennja psihologo-pedagogichnyh dyscyplin : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 / Maryna Mykolai'vna Teslenko. – H., 2013. – 234 s.
9. Shevchenko N. F. Formuvannja profesijnoi' svidomosti praktychnykh psihologiv u systemi vyshhoi' osvity: dys. ... doktora psyhol. nauk: 19.00.07 / Natalija Fedorivna Shevchenko. – K., 2005. – 331 s.

M.M. Teslenko. Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists. The article analyzes the importance of dialogical approach as the main condition of high-quality professional training of future psychologists in the system of higher education. The author has determined the factors of efficiency of dialogical communicative practices in higher education.

The author noted that today many complex problems in various areas of human activity cannot be solved without the involvement of professional psychologists. That is why the problem of the quality of their training became increasingly urgent. There is emphasized that improving of the

quality of education is one of the main tasks of modern education policy, national priority and a precondition for national security.

The article argued the feasibility of dialogic approach in higher school with the aim of conscious development and improving the professional competence of future psychologists. The author has analyzed the scientific and theoretical patterns and features of creation of the dialogical approach in psychology. Theoretical generalizations of scientific concepts about dialogical interaction in educational space of higher education are made. Article reveals the role of dialogical learning and collective productive activities of the subjects of educational process in the formation of professional consciousness of future psychologists.

The possibility of formation of professional competence of future psychologists on the base of interactive teaching methods is determined. The analysis of the difficulties, that prevent the effective use of interactive methods in higher education, is made. Author determined factors of successful formation of dialogic competence of future psychologists.

Key words: dialogical approach, psychological competence, professional self-development, high-quality education, interactive education.

Received February 08, 2015

Revised February 17, 2015

Accepted March 22, 2015

УДК 159.955.4

Б.В. Хомуленко
ecologyofmind@mail.ru

Розвиток функціонально-рольової структури особистості психолога

Khomulenko B.V. Developing the functional and role structure of psychologist's personality / B.V. Khomulenko // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 706–717.

Б.В. Хомуленко. Розвиток функціонально-рольової структури особистості психолога. У статті розглянуто функціонально-рольові особливості особистості психолога. Представлено етапи програми розвитку рольової структури особистості майбутнього психолога, а також результати перевірки ефективності запропонованої програми. Показано, що

програма включає три етапи: мотиваційний, емоційно-рефлексивний та рольовий, які передбачають розвиток емоційного інтелекту, емпатії, рефлексивності та професійно важливих якостей, що відповідають рольовій структурі особистості психолога. Визначено, що метою мотиваційного етапу має бути забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі (перша стадія спрямована на забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі через ознайомлення з її метою та змістом, а друга стадія передбачає забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі через ознайомлення з мотивацією керівника розвивальної програми, яка спричинила її створення та впровадження). Також у статті розкрито сутність емоційно-рефлексивного етапу розвивальної програми, спрямованого на розвиток компонентів афективної сфери функціонально-рольового простору особистості психолога (емоційного інтелекту, рефлексивності та професійної емпатії майбутніх психологів), а також комунікативно-рольового етапу, який передбачав розвиток компонентів конативної сфери функціонально-рольового простору особистості психолога (якостей і здатностей, необхідних для відігравання професійних ролей психолога-консультанта, тренера, психотерапевта, вченого, вчителя).

У статті доведено, що в результаті впровадження програми відзначено підвищення на статистично значущому рівні показників емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних та організаторських умінь, а також рефлексивності та рольової компетентності майбутніх психологів.

Ключові слова: рольова структура особистості психолога, емоційний інтелект, емпатія, рефлексивність, розвивальна програма.

Б.В. Хомуленко. Развитие функционально-ролевой структуры личности психолога. В статье рассмотрены функционально-ролевые особенности личности психолога. Представлены этапы программы развития ролевой структуры личности будущего психолога, а также результаты проверки эффективности предложенной программы. Показано, что программа включает три этапа: мотивационный, эмоционально-рефлексивный и ролевой, которые предусматривают развитие эмоционального интеллекта, эмпатии, рефлексивности и профессионально важных качеств, соответствующих ролевой структуре личности психолога. Определено, что целью мотивационного этапа должно быть обеспечение положительной мотивации к участию в развивающей программе (первая стадия направлена на обеспечение положительной мотивации к участию в развивающей программе через ознакомление с ее целями и содержанием, а вторая стадия предусматривала обеспечение положительной мотивации к участию в развивающей программе через ознакомление с мотивацией руководителя развивающей программы, которая вызвала ее создание и внедрение). Также в статье раскрыта сущность эмоционально-рефлексивного этапа развивающей программы, направленной на развитие компонентов афективной сферы функционально-ролевого пространства личности психолога (эмоционального

интеллекта, рефлексивности и профессиональной эмпатии будущих психологов), а также коммуникативно-ролевого этапа, который предусматривал развитие компонентов конативной сферы функционально-ролевого пространства личности психолога (качеств и способностей, необходимых для отыгрывания профессиональных ролей психолога-консультанта, тренера, психотерапевта, ученого, учителя).

В статье доказано, что в результате внедрения программы отмечено повышение на статистически значимом уровне показателей эмоционального интеллекта, эмпатии, коммуникативных и организаторских умений, а также рефлексивности и ролевой компетентности будущих психологов.

Ключевые слова: ролевая структура личности психолога, эмоциональный интеллект, эмпатия, рефлексивность, развивающая программа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні вимоги психологічної практики вимагають від особистості психолога високого рівня розвитку його рольової компетентності. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасні стандарти компетентності психолога, з одного боку, визначають необхідність у розвитку його функціонально-рольової структури особистості, а з другого боку, ця проблема залишається маловивченою у психологічній теорії та практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Проблематику професійної підготовки психолога розглянуто П.П. Горностаєм, Т.М. Даниловою, Н.М. Дуднік, Л.М. Кобильником, М.О. Коцем, Н.Ф. Литовченко, О.В. Літвіною, Л.В. Логіною, О.О. Міненко, Л.В. Мовою, В.Г. Панком, Н.І. Пов'якель, Л.П. Скорич, І.Г. Тимощуком, О.Л. Туриніною, Н.В. Чепелевою та ін.

Мета дослідження – створити та експериментально перевірити ефективність програми розвитку функціонально-рольових особливостей особистості психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Методологічну основу розвивальної програми складають методи психологічного впливу, які базуються на активних методах групової роботи при використанні специфічних форм подачі знань. Програма спрямована на здобуття умінь і навичок, що сприяють розвитку рольової структури особистості психолога, професійної емпатії, емоційного інтелекту, рефлексії та рольової компетентності.

Зміст та завдання програми розвитку рольової структури особистості психолога розкриваються в наступних етапах роботи психолога:

• *Мотиваційний етап.* Мета – забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі. На першій стадії цього етапу було забезпечено позитивну мотивацію до участі в розвивальній програмі через ознайомлення з її метою та змістом. Друга стадія передбачала забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі через ознайомлення з мотивацією керівника розвивальної програми, яка спричинила її створення та впровадження.

• *Емоційно-рефлексивний етап* розвивальної програми мав за мету розвиток компонентів афективної сфери функціонально-рольового простору особистості психолога. Такий розвиток забезпечувався трьома стадіями роботи. На першій стадії було забезпечено розвиток складових емоційного інтелекту майбутніх психологів. Друга стадія сприяла розвитку професійної емпатії студентів-психологів. Третя стадія забезпечувала розвиток рефлексивності особистості майбутніх психологів.

• *Комунікативно-рольовий етап* передбачав розвиток компонентів конативної сфери функціонально-рольового простору особистості психолога. Цей етап містив шість стадій, на яких відбувався розвиток психологічних якостей і здатностей, необхідних для відігривання професійних ролей психолога – консультанта, тренера, психотерапевта, вченого, вчителя.

Програма була розрахована на 48 годин.

Наступним завданням нашого дослідження була експериментальна перевірка ефективності запропонованої розвивальної програми. Для реалізації даного завдання нами був використаний наступний комплекс методик:

1) методика діагностики емпатії О.П. Саннікової (на етапі контрольнього дослідження ми враховували загальний показник емпатії) [3];

2) методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла [4];

3) методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2) [4];

4) методика діагностики рефлексивності О.В. Карпова [2];

5) методика діагностики рольової компетентності П.П. Горностаєва [1].

Розроблена програма реалізувалась із залученням 62 студентів факультету психології. До контрольної групи увійшли студенти, які не брали участь у розвивальній програмі (22 особи).

Як ми зазначали вище, експериментальний вплив включав реалізацію розвивальної програми, що складалася з трьох етапів: мотиваційного, емоційно-рефлексивного та комунікативно-рольового.

Студенти, які залучалися до експерименту, були поділені на дві експериментальні групи:

- з першою групою (ЕГ1 – 18 осіб) проводились усі стадії усіх етапів розвивальної програми – програма 1;
- з програми для другої експериментальної групи (ЕГ2 – 22 особи) був вилучений комунікативно-рольовий етап – програма 2.

Комунікативно-рольовий етап, який ми виключили з розвивальної програми 2, має 7 етапів, кожен з яких переслідує певну мету. Перший етап був спрямований на формування в учасників уміння створювати рольову програму психолога. Другий, третій, четвертий, п'ятий та шостий етапи спрямовані на розвиток комунікативних здібностей для реалізації ролі «Консультант»; організаторських здібностей для реалізації ролі «Тренер»; психологічних якостей, необхідних для реалізації ролі «Психотерапевт»; методологічної обізнаності студентів-психологів для реалізації ролі «Учений» та психолого-педагогічної компетентності особистості студентів-психологів для реалізації ролі «Учитель». Сьомий етап був присвячений розвитку здатності до верифікації брехні як здатності, необхідної для реалізації ролі «Ідентифікатор емоцій». Отже, виключення рольового етапу у групі ЕГ2 дозволяє оцінити наявність практичної значущості розвитку рольової структури особистості психолога в процесі порівняння показників експериментальних груп.

Для ефективного аналізу результативності запропонованої нами розвивальної програми до участі ми залучили студентів, показники емоційного інтелекту, емпатії, рефлексивності та рольової компетентності яких за результатами попереднього дослідження виявилися нижчими середнього рівня. Перед реалізацією програми було встановлено відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальними групами за всіма показниками, що визначалися із використанням методик комплексу, який застосовувався в констатуючому дослідженні.

Після реалізації програми було проведено контрольне дослідження, яке показало позитивну динаміку характеристик рольової структури особистості майбутніх психологів, залучених до розвивальної програми. Застосування завдань розвивальної

програми, в яку включені всі її етапи, свідчить про те, що студенти ЕГ1 почали характеризуватись високим рівнем емоційного інтелекту, емпатії та рефлексивності.

За результатами дослідження картина змін в емоційно-рефлексивній сфері під впливом експериментальної розвивальної програми 2 привела майже до таких самих змін, як і експериментальна розвивальна програма 1.

Відмінності між ЕГ1 і ЕГ2 полягають в тому, що розвивальна програма 2 не викликала змін у характеристиках рольової компетентності особистості майбутніх психологів, окрім зазначеного. Залучення студентів ЕГ1 до програми 1 викликало подальше зростання емоційних і рефлексивних показників, а у студентів ЕГ2 ці показники навіть дещо зменшились. У контексті дослідження отриманий результат можна пояснити різним змістом експериментальних програм. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що у КГ не відбулося достовірних змін у становленні рольової структури особистості психолога.

Розглянемо динаміку розвитку зазначених показників у процесі впровадження розвивальної програми, представлену на рис. 1-5.

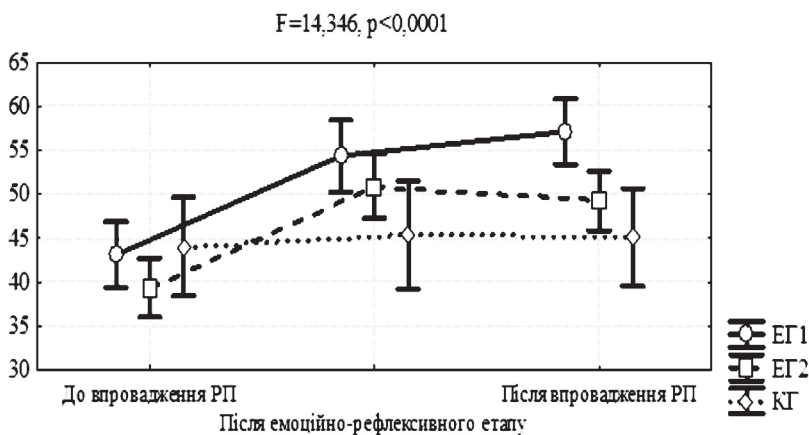


Рис. 1. Динаміка показників емоційного інтелекту у студентів-психологів

З рис. 1 видно, що у студентів ЕГ1 показники емоційного інтелекту продовжували зростати навіть після завершення емоційно-рефлексивного етапу програми, внаслідок залучення до рольового етапу програми. Студенти ЕГ2, які припинили участь

у програмі одразу після емоційно-рефлексивного етапу, спочатку характеризувались таким же рівнем розвитку емоційного інтелекту, як і студенти ЕГ1, однак згодом рівень їх емоційного інтелекту дещо знизився, на відміну від показників студентів ЕГ1, які продовжували зростати у процесі розвитку функціонально-рольової структури їх особистості. Отже, участь в усіх етапах програми розвитку функціонально-рольових особливостей особистості психолога спричинила розвиток емоційного інтелекту особистості майбутніх психологів. Після участі у розвивальній програмі студенти почали більшою мірою виявляти навички розпізнавання емоційних станів співрозмовників (а відтак і потенційних клієнтів), вміння здійснювати вплив на їх емоційну сферу, здатність регулювати власні емоції.

На рис.2 зображено динаміку розвитку показників емпатії студентів, яка характеризується подібними тенденціями.

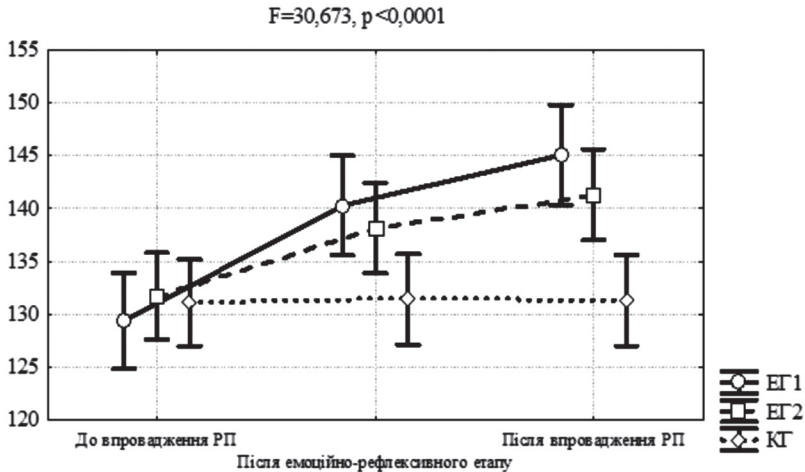


Рис. 2. Динаміка показників емпатії у студентів-психологів

З рис. 2 видно, що залучення студентів до усіх етапів розвивальної програми сприяє розвитку емпатії більшою мірою, ніж лише включення до емоційно-рефлексивного етапу програми. Отже, комунікативно-рольовий етап розвивальної програми сприяє розвитку професійної емпатії психологів. Участь студентів-психологів у розвивальній програмі спричиняє розвиток здатності до професійної емпатії, тобто здатності до емоційного співчуття, розуміти та пізнавати емоційні стани майбутніх клі-

ентів, прогнозувати наслідки емпатійного впливу і власною поведінкою та вчинками реалізувати емпатійний вплив.

Розглянемо результати дослідження динаміки розвитку комунікативних здібностей студентів-психологів, представлені на рис. 3.

З рис. 3 видно, що участь студентів в усіх етапах розвивальної програми є ефективнішою з позицій розвитку комунікативних здібностей у функціонально-рольовій структурі особистості психологів. У той час як виключення комунікативно-рольового етапу програми негативно впливає на рівень розвитку комунікативних схильностей і вмій. Студенти-психологи, які були залучені до всіх етапів розвивальної програми, почали виявляти вищий рівень розвитку комунікативних здібностей, тобто здатностей встановлювати комунікативний контакт і вплив на співрозмовника вербальними засобами спілкування.

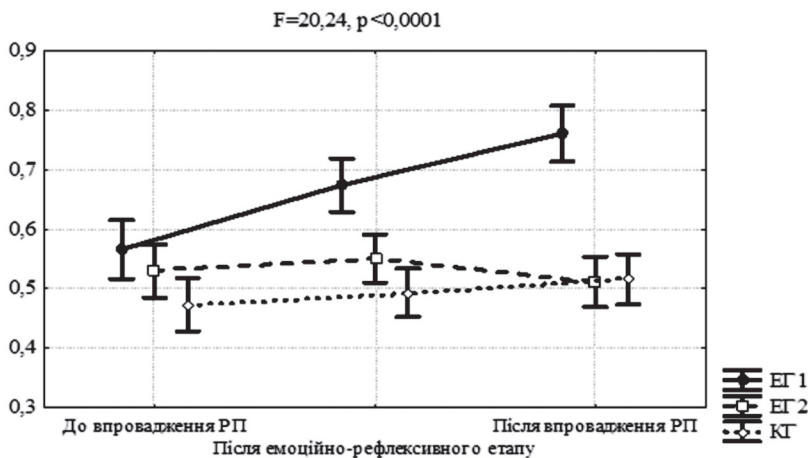


Рис. 3. Динаміка показників комунікативних здібностей у студентів-психологів

З рис. 4 видно, що участь студентів в усіх етапах розвивальної програми є ефективнішою з позицій розвитку організаторських здібностей у функціонально-рольовій структурі особистості психологів. У той час як виключення комунікативно-рольового етапу програми негативно впливає на рівень розвитку організаторських схильностей і вмій. Студенти-психологи, які були залучені до всіх етапів розвивальної програми, почали виявляти більші здібності до організації інших людей.

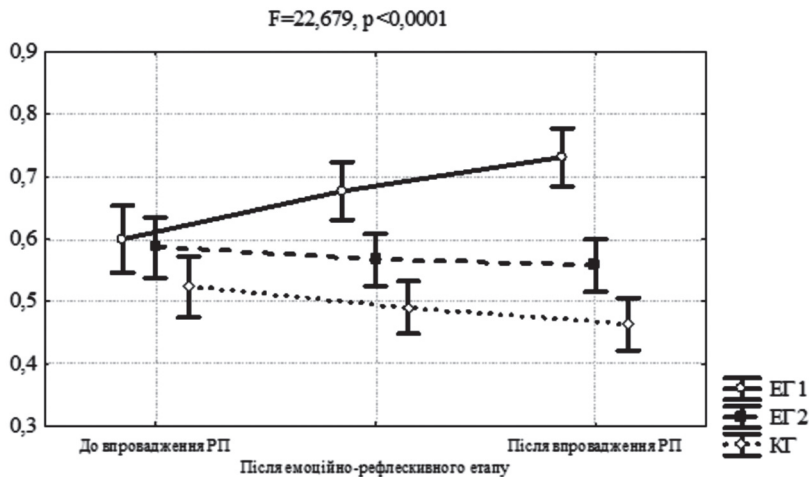


Рис. 4. Динаміка показників організаторських здібностей у студентів-психологів

На рис. 5 зображено динаміку показників рефлексивності студентів контрольної та експериментальної груп протягом реалізації розвивальної програми.

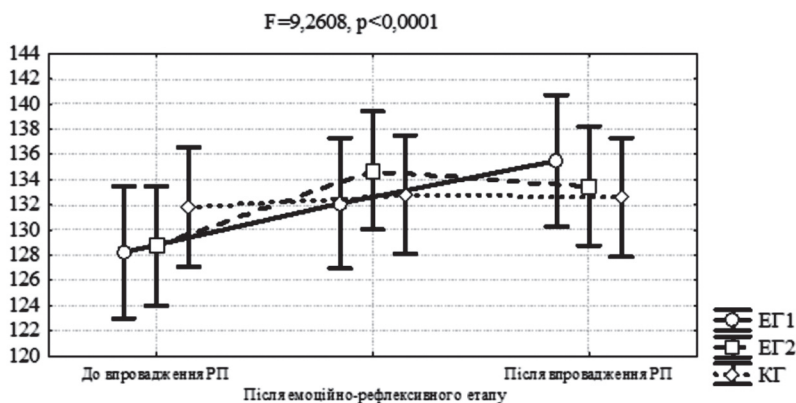


Рис. 5. Динаміка показників рефлексивності у студентів-психологів

З рис. 5 видно, що участь студентів в усіх етапах розвивальної програми є ефективнішою з позицій розвитку рефлексивності у структурі особистості психологів. Майбутні психологи

експериментальної групи 1, які були включені у весь цикл розвивальної програми, почали виявляти більшу рефлексивність, тобто здатність до розвитку власної самосвідомості (у тому числі і професійної) шляхом рефлексії.

На рис. 6 подано результати динаміки показників рольової компетентності студентів-психологів.

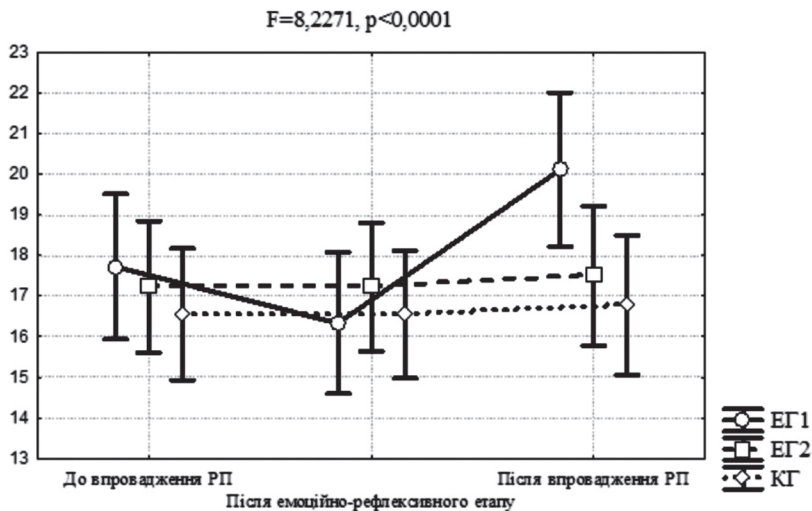


Рис. 6. Динаміка розвитку показників рольової компетентності студентів-психологів

З рис. 6 видно, що залучення студентів до рольового етапу розвивальної програми спричинив зростання показників рольової компетентності, в той час як у студентів контрольної групи та експериментальної групи 1 показники зазначеної якості майже не змінились. Участь у всіх етапах програми спричиняє розвиток рольової компетентності, тобто здатності до оволодіння професійними ролями, розширення власного рольового репертуару та глибокого вживання у професійну роль.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. З метою формування функціонально-рольових особливостей особистості психолога було створено розвивальну програму для студентів-психологів, подану мотиваційним, емоційно-рефлексивним та комунікативно-рольовим етапами. Програма показала свою ефективність за основними параметрами афективної та когнітивної сфер функціонально-рольової струк-

тури особистості психолога. Зокрема відзначено підвищення на статистично значущому рівні показників емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних та організаторських умінь, а також рефлексивності та рольової компетентності.

Список використаних джерел

1. Горноста́й П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности : монография / П.П. Горноста́й. – Киев : Интрепресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
3. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / О.П. Саннікова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gornostay P.P. Lichnost' i rol': rolevoy podkhod v sotsial'noy psikhologii lichnosti : monografiya / P.P. Gornostay. – Kiyev : Intrepres LTD, 2007. – 312 s.
2. Karpov A.V. Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti / A.V. Karpov, I.M. Skityayeva. – M. : Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005. – 352 s.
3. Sannikova O. P. Fenomenologija osobystosti: Vybrani psikhologichni praci / O. P. Sannikova. – Odesa : SMYL, 2003. – 256 s.
4. Fetiskin N. P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M., Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – 490 s.

B.V. Khomulenko. Developing the functional and role structure of psychologist's personality. The article deals with the functional-role traits of psychologist's personality. Phases of program of the development of the role structure of future psychologist, and the results of verify the effectiveness of the proposed program are set. It is shown that the program has three stages: motivational, emotional and reflective and roll, providing the development of emotional intelligence, empathy, reflectivity and professionally important qualities corresponding to the role structure of psychologist's personality. It is determined that the purpose of the motivational phase is to ensure positive motivation to participate in developing the program (first stage aims to provide positive motivation to participate

in developing the program through the dissemination of its purpose and content, and the second stage was a provision of positive motivation to participate in developing the program through familiarization with the motivation of the manager of developmental program that led to its creation and implementation). The article reveals the essence of emotional and reflective stage of the developmental program aimed at the development of affective components of the functional areas of the role-space psychologist's personality (emotional intelligence, empathy and professional reflexivity of the future psychologists) and communicative role stage, which included the development of components of conative field in functional and role area of a psychologist's personality (the skills and abilities required for professional roles of psychologist – consultant, trainer, therapist, scientist, teacher).

The article proves that as a result of the program implementation it is stated the increase of indicators of emotional intelligence, empathy, communication and organizational skills, as well as the role of reflexivity and competence of psychologists in statistically significant level.

Key words: role structure of psychologist's personality, emotional intelligence, empathy, reflexivity, developing program.

Received February 09, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 21, 2015

УДК 159.9.072.7 : 372.3

Н.Ю. Цибуляк

nata.tsibulyak@gmail.com

ПРАКТИКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Tsybuliak N.Y. The practice of educational activities for the development of future teachers' professional observation / N.Y. Tsybuliak // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 717–727.

Н.Ю. Цибуляк. Практика освітньої діяльності щодо розвитку професійної спостережливості майбутніх педагогів. Розкрито сутність і значення спостережливості як професійно важливої якості майбутніх педагогів на прикладі майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів. Схарактеризовано психологічні особливості прояву професійної спостережливості майбутніх вихователів, які свідчать про невідповідність рівня її розвитку тим вимогам, що висуваються до особистості майбутнього педагога.

Виявлено психолого-педагогічні умови розвитку професійної спостережливості у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів: спрямованість змісту навчальних дисциплін і виробничих практик на розвиток спостережливості, використання для цього різних методів і форм організації навчання, сформованість у майбутніх вихователів професійних мотивів фахової підготовки, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій та адекватних і глибоких уявлень щодо сутності та специфіки спостережливості вихователя, розвиненість у студентів адекватної самооцінки спостережливості як професійно важливої якості, здатності до рефлексії та емпатії. Представлено психодіагностичний інструментарій виявлення якості забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх фахівців у практиці освітньої діяльності. Наведено дані емпіричного дослідження, які свідчать про відсутність цілеспрямованого розвитку цієї якості. Зроблено висновок щодо необхідності активізації розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у професій фахової підготовки до педагогічної діяльності.

Ключові слова: спостережливість, професійно важливі якості, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, психологічні особливості, педагогічна діяльність, фахова підготовка, освітня діяльність, психолого-педагогічні умови.

Н.Ю. Цибуляк. Практика образовательной деятельности по развитию профессиональной наблюдательности будущих педагогов. Раскрыты сущность и значение наблюдательности как профессионально важного качества будущих педагогов на примере будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Охарактеризованы психологические особенности проявления профессиональной наблюдательности будущих воспитателей, которые свидетельствуют о несоответствии уровня её развития тем требованиям, которые предъявляются к личности будущего педагога.

Виявлені психолого-педагогічні умови розвитку професійної спостережливості в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів: направленість содержания учебных дисциплин и производственных практик на развитие наблюдательности, использование для этого различных методов и форм организации обучения, сформированность у будущих воспитателей профессиональных мотивов профессиональной подготовки, профессионально-педагогических ценностных ориентаций, адекватных и глубоких представлений о сущности и особенностях наблюдательности воспитателя, развитость у студентов адекватной самооценки наблюдательности как профессионально важного качества, способности к рефлексии и эмпатии. Представлен

психодиагностический инструментарий выявления качества обеспечения психолого-педагогических условий развития профессиональной наблюдательности в практике образовательной деятельности. Приведены данные эмпирического исследования, свидетельствующие об отсутствии целенаправленного развития этого качества. Сделан вывод о необходимости активизации развития профессиональной наблюдательности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Ключевые слова: наблюдательность, профессионально важные качества, будущие воспитатели дошкольных образовательных учреждений, психологические особенности, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, образовательная деятельность, психолого-педагогические условия.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розбудова вищої освіти України зумовлює необхідність переосмислення місця, ролі й значення розвитку професійно важливих якостей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як обов'язкових складових психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності. У структурі цих якостей спостережливість займає одне з центральних місць, оскільки виступає основою пізнання й розуміння індивідуальної своєрідності дитини. Це слугує запорукою гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах, визначає успішність, ефективність і результативність педагогічної діяльності, сприяє творчій самореалізації педагогів. Тому розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості відповідає запитам державної політики та психолого-педагогічної практики фахової підготовки майбутніх вихователів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Багато вчених торкаються проблеми спостережливості у свої наукових доробках (Б. Ананьев, Г. Костюк, Д. Ніколенко, О. Петрова, В. Зазикін, І. Кулькова, Л. Регуш та інші). У психолого-педагогічній літературі широко представлені дослідження, в яких спостережливість визначається професійно важливою якістю для представників різних спеціальностей: держслужбовців (Ю. Терещенко, Д. Ніколенко та ін.), юристів (І. Абакумова, О. Столяренко та ін.), психологів (Л. Регуш, В. Ковальов, В. Кузьменко та ін.), учителів (Г. Кислова, Л. Колодіна, В. Лежніна, Т. Мандрикіна, О. Телеєва та ін.) тощо. Зокрема, у процесі вивчення спостережливості майбутніх учителів виявлено: психологічні особливості її формування (Г. Кислова), вплив спостережливості на ефектив-

ність педагогічної взаємодії (Л. Колодіна), взаємозв'язок між проявом цієї якості та точністю емпіричних прогнозів (В. Лежніна), педагогічні особливості формування спостережливості в процесі спілкування (Т. Мандрикіна), ефективність використання тренінгових вправ для її розвитку (О. Телеєва). На важливість і необхідність розвитку професійної спостережливості саме у вихователів дошкільних навчальних закладів як у процесі педагогічної діяльності, так і під час фахової підготовки та перепідготовки вказують А. Домбро, О. Кононко, В. Кузьменко, Є. Панько, Т. Піроженко, М. Фосет та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Незважаючи на прояв інтересу науковців до проблеми спостережливості, у психолого-педагогічній літературі відсутні фундаментальні дослідження, присвячені розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Недостатня розробленість теоретичних засад вирішення цього важливого завдання суттєво стримує забезпечення визначених державними освітніми стандартами рівня сформованості означеної професійно важливої якості. Осмислення та подолання зазначених труднощів потребує визначення специфіки та значення професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів, а також теоретичного обґрунтування психолого-педагогічних умов її розвитку в процесі фахової підготовки до педагогічної діяльності.

Формулювання мети статті: визначити якість забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у практиці освітньої діяльності вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У своєму дослідженні під «професійною спостережливістю» розуміємо професійно важливу якість, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу (дітей, батьків, педагогів). Тільки спостережливий вихователь здатний своєчасно й чітко діагностувати тривалу та стійку психічну реальність і проникати в суть загальної ситуації існування дитини як особистості, знаходити пояснення, причину її поведінки тощо.

Професійна спостережливість вихователів дошкільних навчальних закладів підпорядкована та спрямована на успішне й

результативне здійснення педагогічної діяльності і творчу самореалізацію, що передбачає вирішення основного завдання дошкільної освіти – розвиток та проектування особистості дитини. Значення професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлює необхідність її розвитку ще до початку педагогічної діяльності.

Сенситивним періодом у розвитку професійно важливих якостей (а отже, й спостережливості), на думку О. Бодальова, А. Деркача, Л. Темної та інших, є період навчання у вищій школі. Проте, проведене нами емпіричне дослідження професійної спостережливості дозволяє стверджувати, що рівень її сформованості не відповідає тим вимогам, що висувуються до особистості майбутнього вихователя. Так, нами було встановлено такі психологічні особливості її прояву: домінування зовнішніх і формальних спонукальних мотивів і цілей її прояву; достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що забезпечують можливість прояву спостережливості, їх організація залежить від зовнішніх умов і ситуацій; критичний рівень сформованості здатності до визначення, порівняння, диференціації та інтерпретації зовнішніх проявів, що призводить до суттєвих помилок у розумінні зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дітей [2].

Нааявна ситуація зумовила необхідність дослідження особливостей та значення процесу фахової підготовки для професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів. Це питання вивчається низкою російських науковців (А. Деркач, В. Зазкін, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ю. Поваренков та ін.). Особливу увагу цій проблемі приділяється у вітчизняних доробках, що пов'язано з розбудовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні. Це праці Г. Балла, І. Беха, О. Бондаренко, М. Боришевського, І. Булах, Л. Долинської, С. Максименка, Н. Ничкало, Р. Павелківа, В. Панка, Е. Помиткіна, В. Рибалки, М. Савчина, В. Семиченко, С. Сисоевої, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, В. Чернобровкіна, Ю. Швалба, Н. Шевченко, Т. Яценко та інших. У контексті нашого дослідження особливо важливими видаються праці сучасних психологів і педагогів, зокрема Г. Біленької, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Савченко та інших, оскільки у них висвітлюється проблема професійно-особистісного розвитку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для всіх вищезазначених учених спільною є думка про те, що фахова (професійна) підготовка – це один із найважливіших

етапів розвитку особистості, зокрема його професійно важливих якостей. У цей час активно відбувається вдосконалення розумових і фізичних можливостей людини, формування спеціальних здібностей та необхідних психічних структур, розвиток професійно важливих якостей, що дозволяє студентам оволодівати різними видами професійної діяльності. Це відбувається під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників за умови діалектичного поєднання навчання та саморозвитку.

Аналіз психологічних джерел свідчить, що без урахування психологічних закономірностей розвитку особистості не можуть відбуватися якісні зміни процесу фахової підготовки. На цій думці наголошують Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, С. Максименко, С. Рубінштейн, Н. Шевченко, І. Якиманська та інші. Вони довели, що результати навчання та розвитку особистості майбутніх фахівців не співпадають. Навчання спрямовується на засвоєння знань бази і способів навчальної роботи, а розвиток – становлення особистості, її свідомості, мислення, ціннісних орієнтацій, поведінки, світогляду, ставлення до праці, суспільства, себе. Тому в сучасних дослідженнях фахова підготовка визначається як спосіб індивідуального розвитку особистості майбутнього фахівця через забезпечення різнобічної активзації його інтелектуального та творчо-трудоного потенціалу (Г. Балл, Д. Крюкова, В. Рибалка, П. Перепелиця, Е. Помиткін та ін.). Це досягається завдяки узагальненню та систематизації професійних знань, стійкому інтересу до професійної діяльності, розумінню необхідності розвитку себе як особистості та професіонала.

Стратегія сучасної освіти визначає одним із провідних напрямів підвищення якості освітньої діяльності визначення, забезпечення та врахування сприятливих психолого-педагогічних умов професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів. Це дозволяє, по-перше, залучити до активної участі всіх учасників освітнього процесу вищої школи для набуття студентами професійної компетентності; по-друге, враховувати індивідуальні особливості майбутніх фахівців, що спонукає їх до творчої самореалізації; по-третє, змістити акценти на саморозвиток і самодетермінацію професійного становлення особистості в поєднанні з фундаментальним базисом фахової підготовки тощо.

Відповідно до вищезазначеного вважаємо, що розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлюється комплексом сприятливих психолого-педагогічних умов, який активізує дію психологічних механізмів. Це призводить до розгортання внутрішніх процесів

її структурно-функціонального вдосконалення та забезпечує усвідомлене учіння, включення студентів у навчання на високому рівні інтелектуальної, особистісної та соціальної активності. Тому основна увага має зосереджуватися та спрямовуватися на забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів.

Однак нами не виявлено праці, у яких би цілеспрямовано вивчалось це питання. На нашу думку, забезпечення у процесі фахової підготовки комплексу умов, що активізують розвиток професійно важливих якостей майбутніх педагогів, також зумовлює розгортання внутрішніх процесів кількісних і якісних змін розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. На основі аналізу та узагальнення наукових досліджень (Н. Давидюк, Н. Дятленко, А. Маркова, О. Помиткін, Л. Регуш, В. Рибалка, М. Савчин, В. Семиченко, В. Чернобровкін, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.) вважаємо, що такими умовами є: педагогічні – забезпечення змістовно збагаченого освітнього середовища через спрямованість змісту навчальних дисциплін і виробничих практик на розвиток спостережливості, використання для цього різних методів і форм організації навчання; психологічні – сформованість у студентів професійних мотивів фахової підготовки і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, адекватних і глибоких уявлень щодо сутності спостережливості як професійно важливої якості, а також розвиненість у майбутніх вихователів її адекватної самооцінки, здатності до рефлексії та емпатії.

Для визначення якості забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів нами було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 234 студенти III і IV років навчання у вищій школі напряму професійної підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» та 48 викладачів вищої школи. Для цього було використано комплекс психодіагностичних методик: «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін)», «Життєво-професійні цінності особистості» (Н. Максимчук), «Локус контролю» (О. Ксенофонтова), «Самооцінка психологічної спостережливості» (А. Родіонова, О. Петрова), «Діагностика рівня емпатії» (В. Бойко); «Методика діагностики рефлексії» (А. Карпов), авторські опитувальники «Розвиток спостережливості майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки» і «Професійна спостережливість вихователів дошкільних навчальних закладів».

У результаті емпіричного вивчення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів виявлено, що ці умови в процесі фахової підготовки майже не враховуються (табл. 1).

Таблиця 1

Якість забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у практиці освітньої діяльності

Умови	Умови розвитку спостережливості майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки	Рівні, %			
		В*	Д*	С*	Н*
Педагогічні	Спрямованість змісту навчальних дисциплін на розвиток спостережливості майбутніх вихователів	3,41	5,99	11,54	79,06
	Спрямованість змісту виробничих практик на розвиток спостережливості майбутніх вихователів	2,56	29,49	41,88	26,07
	Використання різних методів навчання для розвитку спостережливості майбутніх вихователів	2,56	13,25	18,81	65,38
	Використання різних форм організації навчання для розвитку спостережливості майбутніх вихователів	1,71	10,68	15,38	72,23
Психологічні	Мотиви фахової підготовки	10,26	11,96	55,13	22,65
	Ціннісні орієнтації	10,26	11,96	55,13	22,65
	Здатність до рефлексії	6,41	19,66	44,87	29,06
	Уявлення щодо сутності професійної спостережливості	0	9,83	51,71	38,46
	Самооцінка рівня розвитку професійної спостережливості	30,34	56,84	5,98	6,84
	Здатність до емпатії	8,12	52,56	28,21	11,11

* В – високий; Д – достатній; С – середній; Н – низький

Встановлено, що якість забезпечення на практиці більшості педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів знаходиться на низькому рівні. Це проявляється у відсутності цілеспрямованої роботи викладачів вищої школи щодо формування спостережливості у практиці освітньої діяльності, а саме: безсистемності, фрагментарності та обмеженості надання інформації з проблеми професійної спостережливості; використання лише традиційних форм організації

навчання студентів, а також репродуктивних і пояснювально-ілюстративних методів навчання, що не завжди дозволяє врахувати психологічні механізми розвитку досліджуваної якості. Виняток становить лише спрямованість змісту виробничих практик на розвиток спостережливості: у більшості випадків програми виробничих практик студентів містять завдання, які опосередковано цьому сприяють (складання психолого-педагогічної характеристики на дитину, спостереження та аналіз різних видів діяльності дошкільників тощо).

Результати вивчення психологічних умов розвитку професійної спостережливості засвідчують, що в студентів спостерігається домінування пізнавальних мотивів фахової підготовки та життєво-професійних ціннісних орієнтацій; поверховість аналізу власної діяльності, орієнтація на зовнішнє оцінювання та епізодичність саморегуляції; змістова плутанина й змішаність уявлень щодо сутності спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів; домінування неадекватно завищеного рівня самооцінки досліджуваної якості та достатньо вираженого почуття емпатії.

Вважаємо, що отримані результати свідчать про відсутність цілеспрямованого розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості у процесі фахової підготовки студентів, яка здебільшого зосереджується на засвоєнні професійно важливих знань, умінь і навичок; носить яскраво виражений прагматичний, утилітарний характер прийняття суспільних вимог і норм для їх репродуктивного відтворення у педагогічній діяльності. У такому випадку розвиток професійної спостережливості майбутніх фахівців є скоріше побічним і випадковим результатом, що в подальшому може призвести до труднощів у безпосередній педагогічній діяльності.

Припускаємо, що оптимізація розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки можлива шляхом впровадження та забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов, спрямованих на розкриття потенційних можливостей студентів, визнання пріоритету індивідуальності та самоцінності майбутніх фахівців, встановлення постійного зворотного зв'язку між студентами та викладачами. До таких умов відносимо: змістовно збагачене освітнє середовище через спрямованість змісту навчальних дисциплін і виробничих практик на розвиток спостережливості, використання для цього різних методів і форм організації навчання; сформованість у студентів професійних

мотивів фахової підготовки і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, адекватних і глибоких уявлень щодо сутності професійної спостережливості, а також розвиненість у майбутніх вихователів її адекватної самооцінки, здатності до рефлексії та емпатії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Спостережливість є професійно важливою якістю майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу (дітей, батьків, педагогів). У практиці освітньої діяльності вищої школи сприятливі психолого-педагогічні умови розвитку професійної спостережливості майбутніх фахівців майже не враховуються і не забезпечуються. Це може бути пов'язано з неналежною увагою до професійно-особистісного розвитку студентів, а також із відсутністю розуміння ролі та значення цілеспрямованого розвитку цієї складової психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у побудові моделі розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навч. посіб.] / Г. О. Балл [та ін.] ; [ред. П.С. Перепелиця, В.В. Рибалка] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
2. Цибуляк Н. Психологічні особливості прояву спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Н. Цибуляк // Педагогіка і психологія професійної освіти : [наук.-метод. журнал] / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України та ін. ; [голов. ред. Н. Г. Ничкало]. – 2013. – № 4. – С. 194–202.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Psychologija praci ta profesijnoi' pidgotovky osobystosti : [navch. posib.] / G. O. Ball [ta in.] ; [red. P.S. Perepelycja, V.V. Rybalka] ; APN Ukrai'ny, In-t pedagogiky i psihologii' profesijnoi' osvity. – Hmel'nyc'kyj : Univer, 2001. – 330 s.
2. Cybuljak N. Psychologichni osoblyvosti projavu sposterezhlyvosti majbutnih vyhovateliv doshkil'nyh navchal'nyh zakla-

div / N. Cybuljak // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity : [nauk.-metod. zhurnal] / In-t ped. osvity i osvity doroslyh APN Ukrai'ny ta in. ; [golov. red. N. G. Nychkalo]. – 2013. – № 4. – S. 194–202.

N.Y. Tsybuliak. The practice of educational activities for the development of future teachers' professional observation. The article has been deepened the content of the notion and values «observation» as a professionally important quality of future educators of preschool educational establishments. The psychological features of professional observation of future educators have been characterized that indicate the level of non-compliance of the requirements that apply to the personality of the future teacher.

The favorable conditions of development of professional observation have been defined: orientation of the content of disciplines and industrial practices on the development of observation; using different methods and forms of organization of the teaching process for this purpose; formation of future educators' professional motives and professional and value orientations, adequate and deep idea about the essence of observation and also development of adequate self-estimation of observation as a professional important quality, ability to reflection and empathy. The psychodiagnostic detection instruments as collateral psychological and pedagogical conditions of professional observation in the practice of educational activities have been presented. The results of empirical studies indicated of lack of purposeful development of this quality. The conclusion is made about necessity of intensification of the development of professional observation of future teachers of preschool education in preparation for professional educational activities. It is concluded that the observation is a professional important quality of future educators of preschool educational institutions, the essence of which is to fix and interpret significant characteristic and even subtle external manifestations of individual features of the subjects of educational process of preschool educational establishments (children, parents, teachers).

Key words: observation, professionally important qualities, future teachers of preschool education, psychological characteristics, educational activities, professional training, educational activities, psychological and pedagogical conditions.

Received February 08, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 22, 2015

Особенности усвоения правил поведения младшими школьниками с нормой и патологией интеллектуального развития

Tsyvilska K.A. The features of the rules' adoption by junior pupils with normal and abnormal intellectual development / K.A. Tsyvilska // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 728–740.

К.А. Цивильська. Особливості засвоєння правил поведінки молодшими школярами з нормою і патологією інтелектуального розвитку. У статті відображено результати експериментального дослідження особливостей використання молодшими школярами з нормою і патологією інтелектуального розвитку правил у нормативній ситуації; виявлення кореляційних взаємозв'язків між правилами й віковими новоутвореннями.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що молодші школярі з нормою інтелектуального розвитку використовують правила відповідно до змісту нормативної ситуації, що безпосередньо корелює з їх віковими новоутвореннями. Показано наявність відхилень у сприйманні нормативної ситуації в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю від загальних тенденцій розвитку нормовідповідності у молодшого школяра. Відмінності у сприйманні нормативної ситуації опосередковано формують психіку дитини та виступають чинниками становлення культури особистості, що спричиняє своєрідність у розвитку особистості молодшого школяра з інтелектуальною недостатністю, в результаті чого виникають труднощі в його соціальній інтеграції та адаптації.

Результати нашого дослідження можуть бути корисними психологам, педагогам, батькам дітей з нормою і патологією інтелектуального розвитку для розуміння особливостей нормативної ситуації дітей обох контингентів та побудови ефективного освітнього процесу у відповідності із виявленими особливостями.

Ключові слова: соціальна ситуація розвитку, нормативна ситуація, правило, молодший школяр, суб'єкт культури.

Е.А. Цивильская. Особенности усвоения правил поведения младшими школьниками с нормой и патологией интеллектуального развития. В статье нашли отражение результаты экспериментального

исследования особенностей использования младшими школьниками с нормой и патологией интеллектуального развития правил в нормативной ситуации; выявления корреляционных взаимосвязей между правилами и возрастными новообразованиями.

Полученные результаты позволяют утверждать, что младшие школьники с нормой интеллектуального развития используют правила в соответствии с нормативной ситуацией, что напрямую коррелируют с возрастными новообразованиями. Показано присутствие отклонений в восприятии нормативной ситуации учащимися младших классов с интеллектуальной недостаточностью от общих тенденций развития нормосоответствия у младшего школьника. Отличия в содержании нормативной ситуации, которая опосредованно формирует психику ребёнка и является процессом становления личности в культуре, позволяет нам также утверждать, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью могут иметь своеобразие в развитии личности, в результате чего испытывать трудности в интеграции, социальной адаптации среди здоровых школьников и в обществе в целом.

В случае частичной либо полной интеграции перед педагогом стоит важнейшая задача формирования и воспитания субъекта новой нормативной ситуации – новой культуры.

Результаты нашего исследования могут быть полезны психологам, педагогам, родителям детей с нормой и патологией интеллектуального развития для понимания особенностей нормативной ситуации того и другого контингента детей и построения эффективного образовательного процесса в соответствии с выявленными особенностями.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, нормативная ситуация, правило, младший школьник, субъект культуры

Постановка проблемы. Содержание нормативной ситуации, типичных правил, предъявляемых младшему школьнику в контексте учебной деятельности остаются малоизученными. При многообразии исследований ученика как субъекта учебной деятельности единичны работы по изучению младшего школьника как субъекта культуры в нормативной ситуации [10]. В связи с недостаточной изученностью содержания нормативной ситуации и типичных правил, характерных для младшего школьного возраста, нами была предпринята попытка исследовать эту область социального и личностного развития младшего школьника.

Анализ последних исследований. Обучаясь в школе, младший школьник оказывается в ситуации унификации, когда всем детям предъявляются единые требования, регламентированные установленными в культуре нормами. В этом случае ситуация, содержащая культурную норму, предполагает соответствие правилу, являющемуся нормативным в рамках культуры. Обсужде-

ние проблемы соответствия правилу детей, начинающих обучение в школе, представляется актуальным [4].

Очевидно, что своеобразие отношений младшего школьника с окружающими людьми определяют развитие его психики. Как показал Л.С.Выготский, в каждом возрастном периоде имеется своя, специфичная для него, социальная ситуация развития [7].

В концепции Н.Е.Вераксы «нормативная ситуация» определяется как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения. В рамках этого подхода культура обозначается как некоторое пространство активности человека, как система нормативных ситуаций, правил поведения, которые индивид должен усвоить, чтобы адекватно взаимодействовать с другими [6].

Норма внесубъектна, она объективно задана и общепринята как составляющая культуры. Нормативная ситуация оценивается с позиции того правила, которое в ней заложено, поэтому человек в нормативной ситуации либо соответствует, либо не соответствует предъявленному правилу, образцу, имеющим статус общепризнанности – нормы [3].

Младший школьный возраст является одним из важнейших с точки зрения формирования знаний, умений и навыков в учебной деятельности [7, 8]. Сама деятельность при этом предусматривает достаточно строгую регламентацию активности ребёнка, вводит множество правил и ограничений [10].

Цель статьи – проанализировать результаты сравнительно-экспериментального исследования усвоения правил младшими школьниками с нормой и патологией интеллектуального развития.

Основные результаты. С целью изучения нормативной ситуации младшего школьника нами были разработаны опросники для учащихся младших классов, их родителей, учителей начальной школы, являющихся субъектами социальной ситуации развития младших школьников.

Первая часть исследования проводилась на базе нескольких образовательных учреждений: МАОУ «Гимназия №139» Приволжского района г. Казани, МБОУ «Открытая (сменная) общеобразовательная школа №12» Вахитовского района г. Казани, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №54» Авиастроительного района г. Казани в период с октября по ноябрь 2013 года. В исследовании приняли участие 437 учащихся младших классов (2-4 классы), 26 учителей начальных классов, 324 родителя учащихся младших классов.

Вторая часть исследования проводилась на базе МБОУ «Чепчовская средняя общеобразовательная школа Высокогорского муниципального района Республики Татарстан» в период с ноября по декабрь 2013 года. В данном учреждении функционирует 5 классов коррекции VIII вида. В исследовании приняли участие 10 учащихся 1, 2 класса с интеллектуальной недостаточностью, 10 учителей начальных классов, 10 родителей младших школьников. Обе части исследования имели общую содержательную часть, отличаясь контингентом учащихся.

Учащимся предлагалось ответить на пять следующих заданий, сформулированных в виде незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: «Мои родители радуются, если я...», «Обычно мама следит за тем, чтобы я не...», «Каждый день мне обязательно надо...», «И в школе, и дома, и на улице взрослые могут поругать, если я ...», «Если я хочу быть послушным учеником, то я ...». Первый и пятый вопросы дают основание для выделения наиболее сформированных представлений о правилах. Мнение о том, что ребёнка похвалят или наградят за хороший поступок, даёт возможность полагать, что эти правила ребёнок будет скорее охотно выполнять, чем отвергать. Второй и четвёртый вопросы указывают на понимание детьми отрицательных поступков, которые не одобряются их родителями. Отвечая на эти вопросы, дети сообщали ответы по наиболее часто нарушаемым правилам. Все ответы детей фиксировались ими самостоятельно под наблюдением экспериментатора в письменной форме, отдельной для каждого ребёнка.

Опросники для родителей предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Родителям задавались пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. Вопросы были следующего содержания: «Считаю, что каждый ребёнок в этом возрасте должен...», «Я ругаю ребёнка, если он в гостях или на улице...», «Когда меня нет дома, мой ребёнок...», «Дома я обычно требую от ребёнка, чтобы он...», «Самые частые требования, обращённые к ребёнку – это...». Первый и пятый вопросы направлены на выявление наиболее выделяемых и соблюдаемых правил. Третий и четвёртый вопросы дают основание для дифференциации правил, которые, по словам Л.С.Выготского, находятся в зонах актуального и ближайшего развития. Второй вопрос отражает содержание таковых в анкете для учащихся младших классов.

Опросники для педагогов представлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Предложения были следующими: «Самые частые требования, обращённые к ребёнку – это...», «Учитель может наказывать ребёнка, если он...», «Для детей трудно соблюдать правила, касающиеся...», «Как правило, к концу начальной школы все дети соответствуют правилам, касающимся...», «Учитель бывает удовлетворён своей работой, если дети соблюдают...». Данные вопросы раскрывают ту же суть, что и вопросы для родителей.

Для выявления наиболее часто выделяемых правил и их группирования был проведён контент-анализ с привлечением частотного анализа с помощью программных средств компьютерной обработки данных SPSSv20.0 и MSExcel.

На основании контент-анализа 2503 ответов учащихся 2-4-х классов, 2599 ответов родителей учащихся 2-4-х классов и 73 ответов учителей начальных школ г.Казани, принявших участие в первой части исследования методом частотного анализа нами были выделены 7 групп правил: правила отношений со взрослыми, правила дисциплины, правила по успешному усвоению учебной деятельности, правила, обеспечивающие самоконтроль (самостоятельность), правила самообслуживания, правила гигиены, правила соблюдения распорядка (организации во времени). Классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил. Так, в класс правил по успешному усвоению школьной программы мы объединили следующие утверждения: «получать хорошие оценки», «получать пятёрки», «успевать в школе», «хорошо учиться», «отвечаю на уроке правильно», «красиво делать уроки», «хорошо читать», «не ошибаться, делая уроки», «не забывать делать уроки». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил.

Данное исследование положило начало разработке методики по определению культурной конгруэнтности младшего школьника, лежащей в основе будущей диссертации, ее мы опишем в следующих работах.

На основании контент-анализа 50 ответов учащихся 1-2-х классов с умственной отсталостью, 50 ответов родителей данных учащихся и 50 ответов учителей Чепчуговской средней общеобразовательной школы Высокогорского муниципального района Республики Татарстан, принявших участие во второй части ис-

следования методом частотного анализа, нами были выделены аналогичные 6 групп правил: правила отношений со взрослыми, правила дисциплины, правила по усвоению учебной деятельности, правила, обеспечивающие самоконтроль (самостоятельность), правила самообслуживания, правила гигиены, правила соблюдения распорядка (организации во времени).

Рассмотрим группы правил подробнее. Данная классификация, как и классификация, проводилась методом частотного анализа. Если сравнивать ранговые позиции по частоте выборов того или иного правила, то результаты также отличаются. Для младших школьников с сохранным интеллектом степень важности правил распределилась следующим образом: правила дисциплины; правила, обеспечивающие самоконтроль; правила соблюдения распорядка; правила отношений со взрослыми; правила по успешному усвоению учебной деятельности; правила гигиены; правила самообслуживания.

Среди младших школьников с умственной отсталостью иерархия правил строилась иным образом: правила по усвоению учебной деятельности; правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль; правила дисциплины; правила гигиены; правила самообслуживания (см. Таблицу 1).

В результате сравнительного анализа нами были выявлены отличия в иерархии и содержательной части правил, предъявляемых к детям с сохранным интеллектом от детей с умственной отсталостью.

Таблица 1

Ранги выбора правил в выборках младшими школьниками с нормой и патологией интеллектуального развития

Классы правил	Младшие школьники	
	норма	патология
Правила соблюдения распорядка	III	-
Правила, обеспечивающие самоконтроль	II	III
Правила учебной деятельности	V	I
Правила дисциплины	I	IV
Правила самообслуживания	VII	VI
Правила гигиены	VI	V
Правила отношений со взрослыми	IV	II

У детей в норме правила соблюдения распорядка, связанные с организацией деятельности ребёнка во времени, со способностью прогнозировать и предвосхищать события, вытекают из

внутреннего плана действий (интеллектуальное новообразование). Это внутреннее действие, которое помогает ребёнку успешно контролировать ход решения задачи, поскольку позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи, сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий даёт возможность решать задачу в «уме», во внутреннем плане, предвидеть возможные промежуточные результаты и сопоставлять действия с условиями задачи и конечной целью решения, обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи [8].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует группа правил, относящихся к соблюдению распорядка. Мы предполагаем, что данный результат связан с тем, что новообразования младшего школьного возраста у детей с умственной отсталостью запаздывают в развитии в связи со спецификой развития данного контингента детей. Из опыта работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью мы можем также обобщить, что навыки у них формируются гораздо дольше, чем у здоровых детей, в связи с этим необходимо больше времени, чтобы выстроить ежедневную деятельность в определённом режиме. Также нельзя не отметить, что в связи со спецификой развития в данном учреждении преподаватели стремятся организовать к детям индивидуальный подход, с учётом которого строится обучение по программе VIII вида.

Методом экспериментального изучения нами были обнаружены правила по успешному усвоению учебной деятельности у младших школьников с нормой интеллектуального развития. Это происходит потому, что учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте. А необходимость успешно усвоить школьную программу ведёт к повышению уровня дисциплины, самоконтроля и соблюдения распорядка.

Правила по успешному освоению учебной деятельности, относящиеся к школьникам с нормой интеллектуального развития, у детей с интеллектуальной недостаточностью полностью заменены на правила освоения учебной деятельности. Если нормативная ситуация младших школьников с нормой включает в себя правила, направленные на улучшение учебной деятельности, то к детям с умственной отсталостью относится лишь освоение учебной программы. Мы можем предположить, что данный

пункт связан с тем, что детям с умственной отсталостью значительно труднее даётся процесс обучения, и решающие факторы этого явления – повышенная значимость для таких детей правил отношений со взрослыми (учителями), трудность самоконтроля и дисциплины. Это прослеживается в иерархии правил для младших школьников с умственной отсталостью.

Выводы и перспективы. Экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей правил в нормативной ситуации младших школьников с нормой и патологией интеллектуального развития, позволяет утверждать, что правила дисциплины, правила, обеспечивающие самоконтроль и правила соблюдения распорядка логично стоят в приоритете правил младших школьников с нормой интеллектуального развития, так как эта группа правил является следствием новообразований младших школьников, которыми являются: произвольность психических процессов, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия. В контексте нашего эмпирического исследования нормативной ситуации младших школьников мы предприняли попытку привести в соответствие выявленные нами группы правил с появившимися у младшего школьника новообразования в связи с ведущей деятельностью, каковой является учебная. Группа правил, обеспечивающих самоконтроль, тесно связана с произвольностью психических процессов у младшего школьника. В этом возрасте центром психического развития ребёнка становится формирование произвольности всех психических процессов (памяти, внимания, мышления, организации деятельности) их интеллектуализация, внутреннее опосредование происходят благодаря первичному усвоению системы понятий. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цели, искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия, при этом на протяжении всего младшего школьного возраста ребёнок учится управлять своим поведением, психическими процессами, ведь требования к нему с первых дней пребывания в школе предусматривают достаточно высокий уровень произвольности.

Проведённое исследование подтверждает фундаментальные исследования российских учёных о новообразованиях младших школьников с нормой интеллектуального развития, которые напрямую коррелируют с правилами, которые содержатся в их нормативной ситуации. Результаты исследования также свидетельствуют об отклонениях в развитии нормативной ситуации учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточ-

ностью от общих тенденций развития младшего школьника как субъекта нормативной ситуации. Отличия в содержании нормативной ситуации, которая опосредованно формирует психику ребёнка и является процессом становления личности в культуре, позволяет нам также утверждать, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью могут иметь своеобразие в развитии личности, в результате чего испытывать трудности в интеграции, социальной адаптации среди здоровых школьников и в обществе в целом [12, 11].

В случае частичной либо полной интеграции перед педагогом стоит важнейшая задача формирования и воспитания субъекта новой нормативной ситуации – новой культуры.

Результаты нашего исследования могут быть полезны психологам, педагогам, родителям детей с нормой и патологией интеллектуального развития для понимания особенностей нормативной ситуации того и другого контингента детей и построения эффективного образовательного процесса в соответствии с выявленными особенностями.

Список использованных источников

1. Ахметзянова А.И. Исследование вербального интеллекта в структуре готовности к школьному обучению слабовидящих детей / А.И. Ахметзянова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.32–44.
2. Артемьева Т.В. Корреляционные исследования юмора и Я-концепции студентов / Т.В. Артемьева // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.17–29.
3. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура / Л.Ф. Баянова. – 2012. – №3 (29). – С. 294–299.
4. Баянова Л.Ф. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников / Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская // Научный педагогический и психологический журнал «Образование и саморазвитие»; ФГАОУ ВПО «Казанский (При-

- волжский) федеральный университет». – №3 (41) 2014. – С.73-78.
5. Болтакова Н.И. Изучение устной речи у слабослышающих детей младшего школьного возраста / Н.И. Болтакова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.17–29.
 6. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // «Перемены». – 2000. – №1. – С. 81–107.
 7. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск, 1996. – 295 с.
 8. Зак А.З. Формирование психических новообразований в учебной деятельности / А.З. Зак // Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990. – Глава 3. – С. 69–96.
 9. Нигматуллина И.А. Использование арт-терапевтических технологий в работе специалистов Лекотеки с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы / И.А. Нигматуллина // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.541–553.
 10. Пащенко А. К. Нормативное пространство младшего школьника / А.К. Пащенко // Сборник докладов Межвузовской конференции студентов и молодых учёных по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии / Ред.-сост. А. С. Обухов. – М. : Прометей МПГУ, 2006. – С. 16–18.
 11. Цивильская Е.А. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом с нарушениями письма) / Е.А. Цивильская // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.669–682.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ahmetzjanova A.I. Issledovanie verbal'nogo intellekta v strukture gotovnosti k shkol'nomu obucheniju slabovidjashhih detej / A.I. Ahmetzjanova // Problemi suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.32–44.
2. Artem'eva T.V. Korreljacionnye issledovanija jumora i Ja-konceptii studentov / T.V. Artem'eva // Problemi suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.17–29.
3. Bajanova L.F. K postanovke problemy sub#ekta kul'tury v psihologii // Filologija i kul'tura / L.F. Bajanova. – 2012. – №3 (29). – С. 294–299.
4. Bajanova L.F. Osobennosti pravil v normativnoj situacii mladshih shkol'nikov / L.F. Bajanova, E.A. Civil'skaja // Nauchnyj pedagogicheskij i psihologicheskij zhurnal «Obrazovanie i samorazvitie»; FGAOU VPO «Kazanskij (Privolzhsckij) federal'nyj universitet». – №3 (41) 2014. – S.73–78.
5. Boltakova N.I. Izuchenie ustnoj rechi u slaboslyshashhih detej mladshego shkol'nogo vozrasta / N.I. Boltakova // Problemi suchasnoï psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.17–29.
6. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskij podhod / N.E. Veraksa // «Peremeny». – 2000. – №1. – С.81–107.
7. Vygotskij L.S. Lekcii po pedologii / L.S. Vygotskij.– Izhevsk, 1996. – 295 s.
8. Zak A.Z. Formirovanie psihicheskikh novoobrazovanij v uchebnoj dejatel'nosti / A.Z. Zak // Psihicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov: Jeksperimental'noe psihologicheskoe issledovanie / pod red. V.V. Davydova. – M., 1990. – Glava 3. – S. 69–96.

9. Nigmatullina I.A. Ispol'zovanie art-terapevticheskikh tehnologij v rabote specialistov Lekoteki s det'mi, imejushhimi narusheniya jemocional'no-volevoj sfery / I.A. Nigmatullina // Problemi suchasnoї psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.541–553.
10. Pashhenko A. K. Normativnoe prostranstvo mladshogo shkol'nika / A.K. Pashhenko // Sbornik dokladov Mezhdvuzovskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh po rezul'tatam issledovanij v oblasti psihologii, pedagogiki, sociokul'turnoj antropologii / Red.-sost. A. S. Obuhov. – M. : Prometej MPGU, 2006. – S. 16–18.
11. Civil'skaja E.A. Problemy integracii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (na primere detej s detskim cerebral'nym paralichom s narushenijami pis'ma) / E.A. Civil'skaja // Problemi suchasnoї psihologii : zb. nauk. pr. Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraїni / Za red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 24. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S.669–682.

K.A. Tsyvilska. The features of the rules' adoption by junior pupils with normal and abnormal intellectual development. The article reflects the results of an experimental study of the features of the rules in the regulatory situation of junior pupils with normal and abnormal intellectual development; identification of correlations between rules and age new formations.

The peculiar relations of the junior pupils with other people determine the development of his psyche. Each age period has its own specific for its social situation of development. The question about the role which sense of humor as a personality trait plays in human life is a very interesting for us, and it is important to assess what are the features of the self-concept of pupils with different types of sense of humor. The culture is referred to as a space of human activity, as a system of normative situations, the rules of behavior that an individual must acquire to adequately interact with others.

The experimental study, aimed at examining the features of the rules in the regulatory situation of junior pupils with normal and abnormal intellectual development, suggests that junior pupils with normal intellectual development correspond to the content of the rules of regulatory situations that directly correlate with the tumors in this age. The results of the studies also indicate the deviations in the development of

the regulatory situation of junior pupils with intellectual disabilities from the general trends of the development of the junior pupils as a subject of regulatory situation.

The differences in the content of the regulatory situation, which indirectly generates the psyche of the child and which is the process of becoming a person in a culture, also allows us to assert that the junior pupils with intellectual disabilities may have originality in the development of the individual, and as a result they have difficulty in integration, social adaptation among healthy students and in society in general.

Key words: social situation of development, regulatory situation, rule, young pupil, subject of culture.

Received February 11, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 20, 2015

УДК 364.628-053.6:316.362.31

О.А. Чеканська

logvina_oksana@mail.ru

Ю.П. Данчук

LarinaDana@yandex.ua

Особливості психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей у неповних сім'ях

Chekanska O.A. Mental health characteristics of single mothers / O.A. Chekanska, Y.P. Danchuk // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 740–751.

О.А. Чеканська, Ю.П. Данчук. Особливості психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей у неповних сім'ях. Статтю присвячено вивченню особливостей психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей самостійно. Проведене теоретичне дослідження дозволило уточнити визначення поняття «психологічне здоров'я» та виявити чинники, що негативно відображаються на психологічному здоров'ї

O.A. Chekanska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

Y.P. Danchuk – the scientific contribution of the co-author is 50%.

© О.А. Чеканська, Ю.П. Данчук

740

матерів, які виховують дітей самостійно. Зазначено, що материнство в неповній сім'ї пов'язане з низкою життєвих ускладнень, а саме: це неоднозначна реакція навколишніх і близьких людей на вагітність незаміжньої жінки; відсутність підтримки і часом негативне відношення до батька дитини. Важливими психологічними проблемами є недолік часу для особистісного зростання; відчуття провини перед дитиною за те, що не змогли збережена повна сім'я, гіпертривога та гіперопіка; страх, що жінка тепер належить тільки дитині й більше ніколи не влаштує своє особисте життя.

Представлено результати емпіричного дослідження, які показали, що рівень задоволеності якістю життям у матерів середній. Вони переважно не задоволені роботою (кар'єрою), особистими досягненнями і спрямуваннями, здоров'ям, спілкуванням із близькими людьми. Проте, виявлено, що психічний стан матерів, які виховують дітей самостійно, досить сприятливий. Встановлено, що у жінок відсутня нервово-психічна напруженість, депресія, відчуття самотності та тривожності, наявна підвищена стресостійкість, вони цілком задоволені своїми міжособистісними контактами, відчувають підтримку близьких, почувають себе впевнено і розкуто в суспільстві. Визначено, що жінки, які виховують дітей самостійно, впевнені в собі і в позитивній оцінці оточуючих, зацікавлені у власному «Я», проявляють любов до себе, відчувають цінність власної особистості та свого «Я» для інших.

Ключові слова: психологічне здоров'я, материнство в неповній сім'ї, якість життя, стресостійкість, самотність, депресія, особистісне зростання, міжособистісні відносини.

О.А. Чеканская, Ю.П. Данчук. Особенности психологического здоровья матерей, воспитывающих детей в неполных семьях. Стаття посвящена изучению особенностей психологического здоровья матерей, воспитывающих детей самостоятельно. Проведённое теоретическое исследование позволило уточнить определение понятия «психологическое здоровье» и установит факторы, которые негативно отражаются на психологическом здоровье матерей, воспитывающих детей самостоятельно. Указано, что материнство в неполной семье сопряжено с рядом жизненных осложнений, а именно: неоднозначная реакция окружающих и близких людей на беременность незамужней женщины; отсутствие поддержки и порой негативное отношение к отцу ребёнка. Важными психологическими проблемами являются: недостаток времени для личностного роста; чувство вины перед ребёнком за то, что не сохранена полная семья, гипертревога и гиперопека; страх, что женщина теперь принадлежит только ребёнку и больше никогда не устроит свою личную жизнь.

Представлены результаты эмпирического исследования, которые показали, что уровень удовлетворенности качеством жизни у матерей средний. Они преимущественно не удовлетворены работой (карьерой), личными достижениями и устремлениями, здоровьем, общением с близкими людьми. Однако, выявлено, что психическое состояние мате-

рей, воспитывающих детей самостоятельно, достаточно благоприятное. У женщин отсутствует нервно-психическая напряженность, депрессия, чувство одиночества и тревожности, присутствует повышенная стрессоустойчивость. Они вполне довольны своими межличностными контактами, чувствуют поддержку близких, чувствуют себя уверенно и раскованно в обществе. Определено, что женщины, которые воспитывают детей самостоятельно, уверены в себе и в положительной оценке окружающих, заинтересованы в собственном «Я», проявляют любовь к себе, ощущают ценность собственной личности и одновременно ценность своего «Я» для других.

Ключевые слова: психологическое здоровье, материнство в неполной семье, качество жизни, стрессоустойчивость, одиночество, депрессия, личностный рост, межличностные отношения.

Постановка проблеми. Трансформація соціальних відносин у сучасному суспільстві породжує нові форми сімейних відносин. Зростає культура позашлюбних народжень у загальній частці, збільшується кількість розлучень, що не компенсуються подальшими вступами в шлюб, в силу високих показників смертності серед чоловіків активного працездатного віку. Спостерігається пріоритет цивільних шлюбів перед офіційними, що призводить до формування нових сімейних структур – материнських сімей [8]. Материнство в неповній сім'ї пов'язане з життєвими труднощами, подолання яких багато в чому залежить від соціальних умов, особистісних і духовно-моральних якостей одиноких матерів. Велика частина неповних сімей перебуває за межею бідності, істотні проблеми виникають у них в соціальному середовищі й системі особистісних відносин з протилежною статтю, все це є важливими причинами, що утруднюють їх адаптацію до нових умов життя. Однак, крім окреслених проблем материнства в неповній сім'ї, увагу привертають і психологічні проблеми. Психологічні проблеми можуть проявлятися у переживанні стресу, кризової ситуації, травмуючої події або втрати. Вони виникають непомітно, міцно закріплюються в житті жінки і перешкоджають нормальному її перебігу. Тому, в даний час, особливої гостроти набувають питання психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей самостійно [1; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми материнства досліджувалися в роботах Е. Бадинтер, Е. Бопцовой, М. Буянов, В. Брутмана, О. Ворошиної, М. Мід, Р. Мухамедрахимова, В. Рамих, М. Радіонової і інших. Проблема неповних сімей, причинам їх формування присвячені роботи М. Босанац, Т. Гурко, В. Силаєва, В. Целуйко та інших. У працях, присвячених неповним сім'ям, розглянуто загальні проблеми цих сімей,

особливості життєдіяльності матерів, які виховують дітей самостійно в ситуації життєвих ускладнень [1; 7; 8]. Проте питання психологічного благополуччя і психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей в неповних сім'ях, недостатньо вивчені. Значущість і недостатня розробленість вказаних аспектів проблеми обумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – визначення особливостей психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей самостійно.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У наш час зростає інтерес до різних форм і методів психологічної допомоги людині, оскільки психічне здоров'я кожного визначає здоров'я нації в цілому. Повноцінна особистість – це, насамперед, людина, потреби якої задоволені в основних сферах життєдіяльності. Сфера сімейно-шлюбних стосунків є однією з найважливіших серед них. Для жінки близькі та задовільні стосунки з оточуючими, насамперед із протилежною статтю, істотно визначають благополуччя та спроможність її як особистості [7].

Психологічне здоров'я – найважливіша складова здоров'я людини. Воно відноситься до особистості в цілому і являє собою процес розвитку в напрямку досягнення людиною своєї сутності й самоактуалізації себе в навколишньому світі не тільки розумом, але й почуттями, інтуїцією [5]. Психологічно здорова людина – це людина творча, життєрадісна, відкрита для всього нового, пізнає унікальність оточуючих людей. Така людина покладає відповідальність за своє життя передусім на саму себе і витягує уроки з несприятливих ситуацій. Вона знаходиться в постійному розвитку і сприяє розвитку інших людей. Розуміючи, що її життя може бути не зовсім легким, вона легко адаптується до швидко мінливих умов життя [3; 6].

Виховання дітей у неповній сім'ї має низку особливостей: внаслідок відсутності одного з батьків дорослому, що залишився, доводиться брати на себе вирішення всіх матеріальних і побутових проблем сім'ї. При цьому йому необхідно також заповнювати виниклий дефіцит виховного впливу на дітей. Поеднати всі ці завдання досить важко. Тому більшість неповних сімей відчують матеріально-побутові труднощі і зіштовхуються з педагогічними проблемами. Психологічний клімат неповної сім'ї багато в чому визначається хворобливими переживаннями, що виникли внаслідок втрати одного з батьків. Материнство в неповній сім'ї пов'язане з рядом життєвих труднощів. Це і неоднозначна реакція оточуючих і близьких людей на вагітність незаміжньої жінки; відсутність підтримки і часом негативне ставлення до батька

дитини. Важливими психологічними проблемами є брак часу для особистісного зростання; почуття провини перед дитиною за те, що не змогли зберегти повну сім'ю, гіпертривога і гіперопіка дитини; страх, що жінка тепер належить тільки дитині і більше ніколи не влаштує своє особисте життя [2; 7; 8].

Для вивчення особливостей психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей в неповних сім'ях, нами проведено емпіричне дослідження. Участь в дослідженні взяли жінки, що виховують дітей віком від 8 до 13 років. Загальна кількість досліджуваних – 30 жінок: від 25 до 40 років. Усі респонденти не перебувають в шлюбі і самостійно виховують дітей.

Для вивчення психологічного здоров'я матерів, які виховують дітей в неповних сім'ях, були використані наступні методики: «Діагностика станів стресу» (К. Шрайнер); «Шкала нервово-психічної напруги» (Т.А. Немчин); «Особистісна шкала прояву тривожності» (Дж. Тейлор, адаптація В.Г. Норакидзе); «Діагностика депресивних станів» (В.А. Жмуров); «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассел і М. Фергюсон); «Методика дослідження самоставлення» (МДС) С.Р. Пантелеєва; «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (Н.Е. Водоп'янова) [9].

Одним із важливих компонентів психологічного здоров'я людини є емоційне благополуччя. Тому, на першому етапі нашого дослідження, ми вивчили рівень стресостійкості жінок, які виховують дитину самостійно (методика «Діагностика станів стресу» К. Шрайнер). За результатами опитування 70 % володіють високою стресостійкістю. Отже, ці жінки, в життєвих умовах, що склалися, уміють або навчилися контролювати свої емоції в стресовій ситуації. Сукупність особистісних якостей дозволяє цим жінкам переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, які обумовлені особливостями сімейних ситуацій, без шкідливих наслідків для діяльності, оточуючих і власного здоров'я. У 30 % досліджуваних був виявлений середній рівень стресостійкості. Можна припустити, що ця частина респондентів у стресовій ситуації може втратити самоконтроль і не завжди вміє зберігати самовладання. Стресостійкість – якість непостійна,. Її можна розвивати (підвищувати) тренуванням. Тому, на наш погляд, цим жінкам необхідно виробити індивідуальні методи самоконтролю в стресовій ситуації.

За допомогою методики Т.А. Немчина ми діагностували нервово-психічну напругу та її прояви. Нервово-психічна напруга – особливий психічний стан, який виникає у важких, незвичних

для психіки умовах, що вимагають перебудови усєї адаптаційної системи організму. Велика частина жінок (67 %) не відчують нервово-психічної напруги. Вони спокійні, врівноважені, упевнені в собі і своїх справах. Відмічають відсутність будь-яких неприємних відчуттів як з боку організму, так і психіки в цілому. У 33 % жінок цієї групи відмічається стан помірного нервово-психічного стану. Стан напруженості розвивається у них тільки за наявності реально важкої ситуації. Явища психологічного дискомфорту: одиничні, слабовиражені, і не заважають роботі. Отже, ми можемо говорити, що більшість жінок цієї групи перебувають у сприятливому, емоційному стані. У них відсутня нервово-психічна напруженість і підвищена стресостійкість.

Результати, отримані за методикою Дж. Тейлора «Особистісна шкала прояву тривожності», показують у 47 % жінок високий рівень прояву тривоги. Такі респонденти, зазвичай, не в змозі стримувати тривогу, внаслідок чого порушується їх звичайна діяльність. Разом із невиправданими хвилюваннями, цим жінкам характерні підвищена збудливість або лякливість, що супроводжується надмірною реактивністю вегетативної нервової системи.

У 53 % досліджуваних відзначається середній рівень тривоги, причому у 30 % – середня з тенденцією до високої, а у 23 % – середня з тенденцією до низької. Середній рівень тривоги не викликає особливих побоювань. Такі досліджувані в цілому здатні справитися з виникаючим станом тривоги, хоча і відмічається, що іноді їм бракує упевненості в собі. В такому стані їм буває важко зосередитися на роботі або на будь-якому завданні. Окрім тривоги, до негативних психічних станів відносять депресію. Аналіз даних дозволяє говорити, що в цій групі переважають досліджувані з мінімальною (50 %) і легкою (37 %) мірою депресії. Отже, у жінок цієї групи спостерігається активний інтерес до життя і звичної діяльності. Вони активні, діяльні, упевнені в собі.

Важливим показником психологічного здоров'я є задоволеність міжособистісними стосунками. Згідно із методикою «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» Д. Рассела і М. Фергюнсона, велика частина досліджуваних (60 %) не переживають відчуття самотності. Вони задоволені своїми міжособистісними контактами, вони відчують підтримку близьких, почувають себе впевнено і розкуто в суспільстві. У 30 % спостерігається відчуття самотності середньої міри. Лише для 10 % жінок характерна тривога в силу високого рівня відчуття самотнос-

ті. Вони мають мало соціальних контактів, їх особисті зв'язки з іншими людьми або обмежені, або зовсім розірвані.

Результати дослідження отримані за методикою С.Р. Пантелєєва. Так, аналіз даних за шкалою «внутрішня чесність» показує, що велика частина досліджуваних (53 %) показали середній рівень, а 47 % – високий рівень. При цьому у 17 % результати дуже високі. Високі значення можуть говорити про закритість цих жінок, нездатність або не бажання усвідомлювати і видавати значиму інформацію про себе. За шкалою «самовпевненість» 64 % показали середній рівень. Це свідчить про те, що досліджувані мають свою власну думку, самовпевнені, про відсутність у них внутрішньої напруженості. 30 % – низький рівень, це говорить про незадоволення респондентів собою і своїми можливостями, наявності сумнівів у здатності викликати повагу. І всього 6 % – високий рівень, причому в 3 % результати дуже високі – це характеризує досліджуваних як самостійних, вольових, енергійних, надійних людей, яким є за що себе поважати.

Аналіз даних за шкалою «самокерівництво», показав, що 47 % досліджуваних мають низький рівень, з них 13 % – дуже низький рівень. Низькі бали за цією шкалою можуть свідчити про те, що досліджувані нездатні протистояти долі, про відсутність тенденції шукати причини вчинків, результатів і власних особистісних особливостей в собі самому. У 27 % – середній рівень, це свідчить про те, що людина виразно відчуває власне «Я» як внутрішній стержень, інтегруючий і організуючий її особистість та життєдіяльність, вважає, що її доля знаходиться у власних руках; відчуває обґрунтованість і послідовність своїх внутрішніх спонукань і цілей.

Аналіз даних за шкалою «самоцінність» показує, що велика частина досліджуваних 64 % мають високий рівень, це означає те, що респонденти зацікавлені у власному «Я», проявляють любов до себе, відчувають цінність власної особистості та одночасно передбачувани цінність свого «Я» для інших. У 26 % – середній рівень і 10 % досліджуваних мають низький рівень, що говорить про переоцінку свого духовного «Я», сумніви в цінності власної особистості, відокремленості, що межує з байдужістю до свого «Я», втраті інтересу до свого внутрішнього світу. За шкалою «самоприйняття» результати розподілилися таким чином: 30 % показали середній рівень, 60 % – високий, при цьому у 23 % – результати дуже високі. Це свідчить про те, що досліджувані дружньо відносяться до самих себе, приймають себе такими, які вони є насправді. У 10 % досліджуваних низький рівень, свідчить про

відсутність перерахованих якостей – недостатнє самоприйняття, що є важливим симптомом внутрішньої дезадаптації.

За шкалою «самоприв'язаності» було виявлено наступні результати – 33 % показали високий рівень. Вони не бажають змінюватися на фоні загального позитивного відношення до себе. У 47 % – середній рівень, що теж говорить про деяку ригідність Я-концепції, небажання змінюватися на фоні загального позитивного відношення до себе. Ці переживання часто супроводжуються прихильністю до неадекватного Я-образу. У останньому випадку тенденція до збереження такого образу – один із захисних механізмів самосвідомості. У 20 % – низький рівень, вони незадоволені собою, бажають щось в собі змінити, відповідати ідеальному уявленню.

Аналіз даних за шкалою «внутрішня конфліктність» показує, що велика частина (60 %) має середній рівень. Це свідчить про хорошу рефлексію досліджуваних, глибоке проникнення в себе, усвідомлення своїх труднощів, про адекватний образ «Я» та відсутності витіснення. У 7 % – високий рівень, що свідчить про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, тривожно-депресивних станів, що супроводжуються переживанням відчуття провини. Надмірне самокопання і рефлексія протікають на загальному негативному емоційному фоні по відношенню до себе. Причому конфліктна аутокомунікація не лише не приносить полегшення, а, навпаки, лише посилює негативні емоції. У 33 % – низький рівень внутрішньоособистісної конфліктності. При цьому з них 7 % показали дуже низький рівень. Це може говорити про благополуччя цих жінок і відсутність проблем.

Переживання психологічного комфорту (благополуччя) – важливий показник динаміки здоров'я, оскільки воно виявляється щонайтоншим індикатором перехідних станів від здоров'я до хвороби. У зарубіжній психології при визначенні психологічного благополуччя широко використовується поняття «якість життя», що є суб'єктивним переживанням задоволеності персональним життям. Воно співвідноситься із задоволеністю самореалізацією особистості та з її психологічним здоров'ям. Результати оцінки рівня задоволеності за загальним індексом якості життя дозволяє говорити, що в цій групі досліджуваних переважає середній рівень індексу якості життя. Тобто, досліджувані переважно задоволені умовами свого життя (77 %). Лише 23 % досліджуваних незадоволені якістю життя.

Згідно із методикою «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (Н.Е. Водоп'янова), аналіз даних за шкалою «робота

(кар'єра)» показує, що велика частина жінок, які виховують дітей самостійно, 67 %, незадоволені своєю роботою. Це може говорити про те, що робота не відповідає їх інтересам й очікуванням і про незадовільний фінансовий стан, і лише 33 % відмітили, що більш-менш задоволені, хоча рівня високої задоволеності виявлено не було. Аналіз даних за шкалою «особистісні досягнення і спрямування» показав, що велика частина (77 %) не досягли багатьох цілей і часто почувають себе невдахами. А 23 % досліджуваних показали середнє значення, вони важко приймають відповідальні рішення, життєві цінності та принципи не завжди чіткі й часто змінюються.

За шкалою «здоров'я» результати розподілилися таким чином: 80 % досліджуваних показали низькі показники, що може свідчити про низьку, нерегулярну фізичну активність, поганий сон й часту хворобливість. У інших 20 % рівень задоволеності здоров'ям середній.

Аналіз даних за шкалою «спілкування» з близькими людьми показав, що 73 % досліджуваних не мають щирих дружніх стосунків. Найчастіше спілкування проходить без теплоти і взаєморозуміння, стосунки з дітьми (своїми або чужими) не викликають радості. А 27 % мають середній рівень задоволеності міжособистісними контактами і не почувають себе самотньо. За шкалою «підтримка» отримано наступні результати: у 57 % досліджуваних низький рівень; це свідчить про нестачу моральної і емоційної підтримки близьких людей, про відсутність професійної підтримки і про виснаженість внутрішніх резервів. У 40 % – середній рівень задоволеності. І лише 3 % – дуже задоволені підтримкою. Висока оцінка за шкалою «напруженість» у 10 % свідчить про збудження, метушливість, невмотивоване занепокоєння. Низький рівень (60 %) говорить про спокій, повну самозадоволеність. А у 30 % досліджуваних задоволеність середня. В цьому випадку характерними є схильність до імпульсивних дій, помилки в диференціюванні сигналів, що поступають, забуванні інструкцій (навіть найпростіших), метушливість.

Аналіз даних за шкалою «самоконтроль» показав, що у 54 % досліджуваних низький самоконтроль. Досліджувані, що мають низьку оцінку за цим чинником, рідко проявляють у своєму житті вольові якості, вони живуть, намагаючись не ускладнювати своє життя, тобто шукають «легкого життя». Це такий тип, для якого характерні природність поведінки, безпечність. Представники даного типу можуть безвідповідально ставитися до роботи, не проявляючи наполегливості в досягненні мети. У 12 % – ви-

сокий рівень самоконтролю. Для досліджуваних характерні такі риси особистості: відповідальність, обов'язковість, точність і акуратність в справах. Такі люди люблять порядок і комфорт, вони наполегливі в діяльності і зазвичай досягають у ній високих результатів. Вони дотримуються моральних принципів, не порушують загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві. Середній результат (34 %) мають хороший самоконтроль, прагнуть до ствердження загальнолюдських цінностей, іноді на шкоду особистим.

Висновки. Характеризуючи особливості психічного стану матерів, які виховують дітей самостійно, ми можемо сказати, що він досить благополучний. Велика частина жінок цієї групи перебуває в сприятливому, емоційному стані. У них відсутня нервово-психічна напруженість, депресія, відчуття самотності та тривожності, підвищена стресостійкість. Досліджувані цілком задоволені своїми міжособистісними контактами, вони відчувають підтримку близьких, почувають себе впевнено і розкуто в суспільстві, впевнені у собі й позитивній оцінці оточуючих. Рівень задоволеності якістю життя у жінок середній. Вони переважно не задоволені роботою, особистими досягненнями і спрямуваннями, здоров'ям, спілкуванням з близькими людьми. Проте, домінують позитивні емоції – вони спокійні та врівноважені. Позитивно відносяться до самих себе, приймають себе такими, які вони є насправді. На фоні позитивного відношення до себе велика частина досліджуваних не бажають змінюватися.

Результати проведеного дослідження мають важливе значення для психологічної та педагогічної практики. Проте подальша дослідницька робота в цьому напрямку є важливою і перспективною. Так, на нашу думку актуальним є вивчення специфіки переживання самотності жінками з урахуванням образу «Я», етнічних особливостей та ін.

Список використаних джерел

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М.И. Буянов. – М., 1988. – 207 с.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
3. Галецька І. Психологія здоров'я: Теорія та практика / І. Галецька, Т. Сосновський. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 338 с.

4. Дементьева И. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И. Дементьева // Соц. исслед. – М., 2001. – № 11. – С. 108–118.
5. Лаптев А.А. Психология здоровья / А.А. Лаптев. – М. : Медицина, 2000. – 873 с.
6. Психологія здоров'я людини / За ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.
7. Силяева В.И. Организация жизни у одиноких женщин / В.И. Силяева // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К. : ТОВ «Міленіум». – 2002. – Вип. 6(9). – С. 228–236.
8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М., 2006. – 376 с.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин – М. : ВЛАДОС, 2003. – 512 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bujanov M.I. Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i: zapiski detskogo psihiatra / M.I. Bujanov. – М., 1988. – 207 s.
2. Vasil'eva O.S. Psihologija zdorov'ja cheloveka: jetalony, predstavlenija, ustanovki / O.S. Vasil'eva, F.R. Filatov. – М. : Akademija, 2001. – 352 s.
3. Galec'ka I. Psihologija zdorov'ja: Teorija ta praktyka / I. Galec'ka, T. Sosnovs'kyj. – L. : Vyd. centr LNU im. I. Franka, 2006. – 338 s.
4. Dement'eva I. Negativnye faktory vospitanija detej v nepolnoj sem'e / I. Dement'eva // Soc. issled. – М., 2001. – № 11. – S. 108–118.
5. Laptev A.A. Psihologija zdorov'ja / A.A. Laptev. – М. : Medicina, 2000. – 873 s.
6. Psihologija zdorov'ja ljudyiny / Za red. I. Ja. Kocana. – Luc'k : Volyn. nac. un-tu im. Lesi Ukrai'ny, 2011. – 430 s.
7. Siljaeva V.I. Organizacija zhizni u odinokih zhenshhin / V.I. Siljaeva // Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – К. : TOV «Milenium». – 2002. – Vyp. 6(9). – S. 228–236.
8. Celujko V.M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i / V.M. Celujko. – М., 2006. – 376 s.
9. Shevandrin N.I. Psihodiagnostika, korrekciya i razvitie lichnosti / N. I. Shevandrin – М. : VLADOS, 2003. – 512 s.

O. A. Chekanska, Y. P. Danchuk. Mental health characteristics of single mothers. The article is devoted to the study of mental health of single mothers. A theoretical research has been conducted which allowed to clarify the definition of «mental health» and identify the factors that negatively affect the mental health of mothers raising children alone. It has been indicated that motherhood in single-parent families is associated with a number of complications in life; namely, ambiguous response of friends and neighbors to the pregnancy of unmarried women; lack of support and sometimes negative attitude to the child's father. Major psychological problems are caused by the lack of time for personal growth; guilt before the child for being unable to offer a two parent family, excessive anxiety and excessive child care; single mother's fear that from now on she belongs only to the child and will never be able to arrange her own personal life.

The presented findings of the empirical research have shown that single mothers display average levels of satisfaction with life. They typically report that they are not satisfied with their work (career), personal achievements and aspirations, health, and communication with the loved ones. However, it has been found that the mental state of mothers who are raising children on their own is associated with more favorable outcomes. It is established that women of this category do not experience neuro-psychological tension, depression, feelings of loneliness and anxiety, they have increased stress resistance. They are quite satisfied with their interpersonal contacts, feel the support of the loved ones, feel confident and relaxed in public. It has been determined that women who are raising children on their own are self-confident, convinced of a positive assessment by others, are full of self-awareness, have a strong feeling of 'own love', exhibit sufficient self-esteem and at the same time value the approval of their 'self' by others.

Key words: mental health, motherhood in a single-parent family, quality of life, stress resistance, loneliness, depression, personal growth, interpersonal relationships.

Received February 15, 2015

Revised February 27, 2015

Accepted March 27, 2015

Особливості егоцентризму вагітних жінок з травматичним досвідом тілесності

Shebanova V.I. Features of the egocentrism of pregnant women with traumatic experiences of corporeality / V.I. Shebanova // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 752–764.

В.І. Шебанова. Особливості егоцентризму вагітних жінок з травматичним досвідом тілесності. У статті висвітлено специфічні прояви егоцентризму в суб'єктивній внутрішній картині світу вагітних різних груп («здорovich» і «з досвідом лікування безпліддя на тлі проблем з харчовою поведінкою та вагою»). Показано, що сприйняття досвіду тілесності у вагітних жінок визначається особливостями функціонування его-системи – співвідношенням комплементарних механізмів центрації-децентрації, які відображають засвоєння індивідом навичок координації суб'єктивних і об'єктивних полюсів свого досвіду та включаються у диспозиційну систему регуляції поведінки. Висвітлено, що механізми центрації базуються на інформації, яка зберігається у минулому досвіді суб'єкта, механізми децентрації – на сприйнятті інформації «тут і зараз» та на «зворотному зв'язку». Описано, що помірна центрація суб'єкта на собі дозволяє йому самостверджуватися, концентруватися на власній цінності, відстоювати свої інтереси, позиції, плани, наполягати на своїй точці зору та своєму варіанті вирішення проблеми, що є необхідним для реалізації власних намірів і досягнення бажаних цілей. Відображено, що надмірний егоцентризм особистості функціонує як перевернена (патологічна) егоцентрична «захищеність», яка проявляється в надмірній центрованості (фіксації і концентрації) суб'єкта на самому собі, надлишкової зосередженості на власних позиціях; супроводжує будь-які стійкі наміри особистості задля досягнення бажаного або будь-яке наполегливе відтворення проблемної поведінки всупереч здоровому глузду та логіці, зокрема деструктивні патерни харчової поведінки. Відзначено, що в більшості випадків поведінка, яка детермінується вторинною вигодою, супроводжується несвідомими відчуттями задоволення, що надалі сприяє формуванню відповідних смислових компонентів свідомості та закріпленню егоцентричних якостей особистості.

Ключові слова: травматичний досвід тілесності, деструктивні патерни харчової поведінки, егоцентризм, егосистема, механізми централізації-децентралізації.

В.И. Шебанова. Особенности эгоцентризма беременных женщин с травматическим опытом телесности. В статье освещены специфические проявления эгоцентризма в субъективной внутренней картине мира беременных различных групп («здоровых» и «с опытом лечения бесплодия на фоне проблем с пищевым поведением и весом»). Показано, что восприятие опыта телесности у беременных определяется особенностями функционирования эго-системы – соотношением механизмов централизации-децентрализации, которые включаются в диспозиционную систему регуляции поведения. Представлено, что механизмы централизации базируются на информации, которая хранится в прошлом опыте субъекта, механизмы децентрализации – основаны на «обратной связи» и восприятию информации «здесь и сейчас», которая поступает извне. Описано, что умеренная централизация субъекта на себе позволяет ему самоутверждаться, концентрироваться на собственной ценности, отстаивать свои интересы, позиции, планы, настаивать на своей точке зрения и своём варианте разрешения проблемы, что является необходимым для реализации собственных намерений и достижения желаемых целей. Отражено, что чрезмерный эгоцентризм личности функционирует как искажённая (патологическая) эгоцентрическая «защищённость», которая проявляется в излишней центрированности (фиксации и концентрации) субъекта на самом себе, избыточной сосредоточенности на собственных позициях; сопровождает любое устойчивое намерение личности в достижении желаемого или любое настойчивое воспроизведение проблемного поведения вопреки здравому смыслу и логике, в частности деструктивные паттерны пищевого поведения. Отмечено, что в большинстве случаев поведение, которое детерминируется вторичной выгодой, сопровождается бессознательными ощущениями удовольствия, что в дальнейшем способствует формированию соответствующих смысловых компонентов сознания и закреплению эгоцентричных качеств личности.

Ключевые слова: травматичний опыт телесності, деструктивні патерни харчового поведінки, егоцентризм, его-система, механізми централізації-децентралізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблема розладів харчової поведінки та їх наслідків (зокрема, зайва або недостатня вага) розглядається вченими з різних напрямків: фізіологічного, гігієнічного, дієтологічного (А.В. Володькіна, О.А. Присяжнюк, В.В. Фетісова, Л.О. Єфімова, М.М. Гінзбург, Н.М. Зубар та ін.), психологічного (Т.Г. Вознесенська, В.А. Сафонова, Н.М. Платонова, А.В. Пріленська, І.Г. Малкіна-Пих та ін.), що є свідченням актуальності заявленої проблеми. Зауважимо, що досліджень присвячених впливу травматичного досвіду

тілесності¹ у вагітних жінок на функціонування егосистеми, ми не знайшли, що робить дослідження сучасним та актуальним.

Мета статті: визначити особливості егоцентризму вагітних жінок з травматичним досвідом тілесності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Респонденти для даного емпіричного дослідженні підбиралися відповідно до певних критеріїв та представлені двома групами: – група 1 включала жінок з досвідом першої вагітності (кінець 2-го триместра, 3-й триместр), які в минулому не могли завагітніти внаслідок проблем харчової поведінки (ХП) й деформацій ваги (надмірно високої або низької). Характерною рисою жінок даної групи була їхня висока мотивованість до материнства; – група 3² (контрольна) включала жінок із досвідом першої вагітності (кінець 2-го триместра, 3-й триместр), які задоволені власною вагою та не мають ніяких скарг щодо стану свого здоров'я. Під час формування даної групи фокусом нашої особливої уваги були питання, що дозволили нам утвердитися у відсутності проблем у сфері харчової поведінки й сексуального здоров'я. Надалі дана група позначається як «здорові вагітні». Вік жінок даної групи – від 21 до 29 років (середній вік – 25, 3 років).

З метою визначення рівня (індексу) егоцентричної напруженості самосвідомості та її якісної своєрідності ми застосували проєктивний тест егоцентричних асоціацій Т.І.Пашукової, який пройшов адаптацію, валідизацію і стандартизацію [9]. В якості стимульного матеріалу ЕАТ виступає ряд незакінчених речень, які необхідно завершити. Перед початком роботи досліджуваним повідомляється, що мета дослідження спрямована на визначення швидкості виникнення асоціацій (істинна мета тестування досліджуваним не повідомляється задля виключення впливу фактора соціальної бажаності).

У відповідності до сучасного етапу розвитку семасіології³, егоцентризм, у номотетико-лінгвістичній матриці когнітивної сфери свідомості представлений займенником «Я» та його похідними, що свідчить про фіксацію людини на своїй персоні (як об'єкта пізнання, впливу, діяльності), центрації індивіда на своїх думках, почуттях, діях і переконаності, що саме власна позиція має рацію. На

¹ Під травматичним досвідом тілесності ми розуміємо досвід лікування безпліддя внаслідок розладів харчової поведінки та деформацій ваги.

² У даній статті розглядається лише частина основного експерименту дослідження, у якому описано три групи. Для того, щоб уникнути розбіжностей між текстом даної статті та основного дослідження, ми зберегли нумерацію груп у відповідності до основного експерименту.

³ Семасіологія або семантика [від грец. *sēmaino* – «вказую», «означаю»] – розділ мовознавства, який вивчає значення слів та їх зміни.

думку С.Р.Шаріфуллої, вживання займенників у мові має особливий функціональний статус і представляє свого роду «каркас» образу світу та відносин особистості [12, с. 90–91]. О.Ф. Бондаренко також вказує на те, що фактор наявності займенників має статистично значущу вагу в дослідженнях егоцентризму [1, с. 150]. Відповідно, індекс егоцентризму можна визначити шляхом підрахунку речень, які включають присвійні та особові займенники (я, мені, моє, мною, моїх). Крім того, під час визначення індексу також необхідно враховувати речення, які не мають явних займенників, але їх наявність припускається за змістом речення (наприклад, дієслово у формі першої особи однини). Т.І. Пашукова відзначає, що *індекс егоцентризму* поєднує еготизм, рефлексію, ретрофлексію⁴, стан «зациклення» на своїй точці зору, і таким чином, дозволяє виявити ступінь егоцентричної напруженості самосвідомості [7, с. 470]. При цьому авторка вважає, що еготизм (як прагнення людини говорити про себе й бажання продемонструвати, виразити, виявити себе) виконує функцію самопрезентації (там же). Однак високий рівень еготизму свідчить про занепокоєність людини своєю персоною та надмірну спрямованість уваги індивіда на самого себе (що відповідно супроводжується підвищенням рівня саморефлексії) [8].

Розглядаючи стабілізуючу функцію егоцентризму, автори (О.Ф. Бондаренко, Ч. Венар, П. Керінг Т.І. Пашукова та ін.) підкреслюють, що егоцентризм сприяє утворенню стійкої системи смислів на основі асиміляції⁵ минулого досвіду [1; 3; 7-8]. При цьому все, що вступає в протиріччя з центрованою позицією суб'єкта (його поглядами, інтересами, переконаннями, установками) відкидається, знецінюється і раціоналізується. Відповідно, надмірне посилення егоцентризму перешкоджає здійсненню протилежного процесу – акомодаци⁶.

Результати рівня егоцентричної напруженості (індексу) у двох групах вагітних жінок (гр. 1 і гр. 3) відображені в табл 1.

⁴ Ретрофлексія буквально означає «повертання на себе або до себе». Р. являє собою два процеси: 1) людина робить сама собі те, що хотіла б адресувати іншим людям або об'єктам; 2) людина для самої себе здійснює (робить) те, що вона хотіла б отримати від інших. Лінгвістичною ознакою Р. є вживання зворотних суфіксів і займенників. Патологічна Р. здійснюється хронічно та без контролю [6, с. 191].

⁵ Асиміляція (у психології) – це процес, у ході якого нова інформація пристосовується, вбудовується, вплітається в старі схеми-дії без принципових змін у поняттях (дефініція «схеми-дії» вживається в якості сенсомоторного еквівалента понять).

⁶ Акомодация (у психології): 1) це зміна схеми-дії з урахуванням нової інформації; 2) перебудова, модифікація «старих» стійких систем смислів, в ході чого виробляються нові поняття (з урахуванням надходження іншої, нової інформації про себе та світ; 3) зміна функціонування людини з урахуванням нових даних про специфіку об'єктів.

Таблиця 1

Результати індексу егоцентризму у групі жінок з досвідом лікування безпліддя внаслідок проблем ХП і деформацій ваги та в групі «здорових вагітних»

Рівень індексу егоцентризму	Вагітні жінки	
	Група 1 (з досвідом лікування безпліддя внаслідок проблем ХП та деформацій ваги, %)	Група 3 (здорові жінки без проблем ХП та деформацій ваги, %)
Середній (8 – 21)	27	39
Високий (22 – 27)	61	52
Дуже високий (28 – 40)	12	9

Аналіз результатів величини індексу егоцентризму показує, що в обох групах вагітних жінок рівень егоцентричної напруженості є підвищеним (порівняно з нормативними показниками). І хоча статистичних відмінностей між результатами обох груп не виявлено, але все ж таки спостерігається тенденція до зростання рівня егоцентризму в групі жінок з досвідом лікування безпліддя внаслідок проблем ХП та деформацій ваги (у групі №1). Відповідно частка осіб із середнім рівнем егоцентризму в кожній групі вагітних є значно меншою частки осіб «з високим» та «дуже високим» рівнем індексу егоцентризму.

На наш погляд, підвищення рівня егоцентричної напруженості в обох групах вагітних (порівняно з нормативними показниками) є реакцією его-структури – фіксацією «Я» в контексті нової актуальної життєвої ситуації (ситуації вагітності), яка наче «провокує» жінку до центрації на своїх почуттях, переживаннях і фізіологічних відчуттях, до зосередження на думках про неминучі зміни в житті у зв'язку з появою дитини. Ймовірно, тимчасове підвищення егоцентричної зосередженості в ситуації вагітності є необхідним, що обумовлено природним процесом формування внутрішньої картини вагітності та нової жіночої ідентичності, і сприяє інтеграції різних проявів внутрішнього «Я». При цьому егоцентризм вагітних проявляється у зростанні внутрішньої потреби до уваги інших людей, що зумовлює постійне намагання знаходитися в центрі уваги, особливо близького оточення. Крім того, посилюється прагнення до зосередження на своїх переживаннях – роздумах, уявленнях, почуттях, судженнях про себе та майбутню дитину (дитину як частину себе та як продовження себе).

В той же час почуття та розмірковування вагітних про майбутню дитину як про самостійну людину, а також цілеспрямовано

вана активність жінок як діяльність «заради дитини» неминуче сприяють децентрації. На наявність даної діяльності вказують висловлювання такі: *«терпіти не можу сир та ніколи його не їла до вагітності, але заради дитини доводиться їсти»*, *«ніколи не любила безцільних піших прогулянок, але тепер, заради дитини, гуляю тричі на день» та ін.*

Ми не ставили своєю метою прояснення питання, чи є егоцентризм вагітних тимчасовим станом, чи стійкою властивістю особистості. У тематиці нашого дослідження нам важливіше було виявити специфічні прояви егоцентризму в суб'єктивній внутрішній картині світу вагітних різних груп («здорових» та «з досвідом лікування безпліддя на тлі проблем з ХП та вагою»). При цьому ми спиралися на дослідження Т.І. Пашукової, в якому особистість розглядається як егосистема⁷, а *егоцентризм як вираження смислоутворюючих компонентів свідомості або як компонент диспозиційної системи регуляції поведінки особистості* [7, с. 97]. При цьому своєрідність реакції егоструктури проявляється, з одного боку, прагненням самозбереження себе (як живої істоти), з другого боку – прагненням особистості реалізувати себе і свої життєві плани, зокрема, реалізувати бажання стати матір'ю.

Ми підтримуємо думку автора про те, що егосистема – це унікальна для кожної людини «смилова модель світу», яка виконує функції прогнозування дій і вчинків у відповідності до певного *контексту і значенням об'єктів у даній моделі*. Відповідно, егосистема включає певні способи сприйняття й інтерпретації як власної самооцінки, так і взаємодії з навколишнім світом (образи-уявлення людини про себе та світ і ставлення інших людей до власної персони). У якості виняткових особливостей егосистеми низка авторів вказують на її узгодженість і включеність «Я» суб'єкта⁸ у контекст життєдіяльності. З цього випливає, що «значення» кожного елемента егосистеми відповідає цілісній системі смислів (Т.І. Пашукова, І.В. Романов, В.А. Штроо та ін.) [7-8; 10, с. 71 – 81].

На нашу думку, усунення суперечливостей й невідповідностей між елементами егосистеми (як внутрішньої моделі світу) з необхідністю вимагає підсилення функціонування механізмів егоцентрації (механізмів психологічного захисту – заперечення, витиснення,

⁷ Під егосистемою розуміється сукупність елементів пізнавального егоцентризму та егоцентризму семантичної сфери свідомості та самосвідомості людини, яка організовує цілісну і ціннісну поведінку людини в системі її відносин з іншими людьми у суспільстві.

⁸ Суб'єкт – це не форма, а здатність до цілеспрямованого самоперетворення. Без вільної дії особистості ця здатність не актуалізується, при цьому воля суб'єкта виявляється в орієнтації на мету, у якій знімається «його наявне буття» [9, с. 28].

пригнічення, проєкції, раціоналізації та ін.) [13]. Відповідно, підсилення егоцентричної напруженості особистості є своєрідною «ціною», яку платить людина за досягнення стабільності у внутрішній моделі світу, що, з одного боку, захищає особистість від травмизації, а з другого – є необхідною умовою адаптації. Незважаючи на те, що патерни реагування виявляються деструктивними, у власній моделі світу вони виявляються необхідними.

Завдяки підсиленню егоцентричної напруженості тривожна інформація про можливі негативні наслідки дезадаптивної поведінки, у т.ч. харчової, ефективно (хоча й деструктивно!) переробляється (наприклад, заперечується як інформація, що суперечить власній центрованій позиції). У цьому випадку зв'язок між «причинами» та «наслідками» порушується (не встановлюється). Суб'єкт не здатний усвідомити взаємозв'язки між потребами індивідуального «Я» та особливостями власного реагування на оточуючий його світ, наприклад, у координатах: «їжа – тіло», «Я – Інші». На нашу думку, це зумовлено нездатністю індивіда розмежовувати альтернативні позиції Інших щодо нього, зокрема, «позицію ставлення до перевернутих патернів харчової поведінки» та «позицію ставлення до нього як до людини». Внаслідок такої нездатності бажання Інших допомогти й врятувати людину, що має проблеми ХП та деформації ваги, від фізіологічної катастрофи в ситуації загрози життю й здоров'ю, сприймається нею вкрай негативно. У результаті прояви любові (турботи, уваги, відданості, чуйності та ін.) розцінюються хворою людиною як обмеження її власної свободи, нерозуміння бажань і потреб, жорсткий контроль і надмірне піклування над нею.

Отже, надмірний егоцентризм функціонує як перевернена (патологічна) егоцентрична «захищеність», яка проявляється в зацикленні, замиканні на своєму «Я», надмірній фіксації й концентрації на самому собі. Подібні процеси сприяють підвищенню рівня рефлексії індивіда.

На думку Г.М. Кучинського, в умовах сильного зосередження на собі зростає роль внутрішнього діалогу, що дозволяє визначити важливу особистісну інформацію, врахувати вплив різноманітних факторів і переробити їх відповідно до власної смислової моделі. Результатом такого внутрішнього діалогу виявляється або зміцнення первинної позиції або її змінення. Автор вважає, що змінення первинної смислової позиції, навіть до повної відмови від неї або, навпаки, її змінення та розвиток належать до важливих регуляторних функцій діалогу, і є необхідною формою спілкування людини з собою [5, с. 188-189].

Розвиваючи ідею Г.М. Кучинського, ми вважаємо, що ситуація тестування (коли виникає необхідність письмово завершити речення) створює умови для занурення у себе та ініціює внутрішній діалог. Обробка та аналіз висловлювань дозволяє отримати уявлення про ціннісні орієнтації та смислові позиції суб'єкта, про рівень прояву їх егоцентричної зосередженості. Відповідно, підвищення егоцентризму до надмірно високого рівня (до рівня патологічної егоцентричної захищеності) призводить до дезадаптованої поведінки особистості, до тимчасових (або стабільних) порушень у відносинах особистості з іншими людьми та підвищенню рівня незадоволеності (собою, міжособистісною взаємодією та життям у цілому). Подібні погляди розглядаються у дослідженнях, в яких відмічається, що «інші» повинні або змиритися з егоцентричною («впертою», «неподатливою», «несприйнятливою» та ін.) людиною, або вступити з нею у конфліктні відносини з метою залучення її уваги до інших намірів, планів, прагнень, бажань, станів, ідей, думок, можливостей [4, с. 231; 11, с. 536].

У концепції Б. С. Братуся, позиція особистісного егоцентризму обумовлена особливостями смислової сфери [2, с. 46–56]. Зокрема, такі смисли як особистісний інтерес, вигода та престижність є основою першого (егоцентричного) рівня особистісної смислової сфери.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що перекручені патерни ХІІ за типом «переїдання» або «обмеження в їжі», які з плином часу обумовлюють деформацію ваги, з одного боку, є спробою суб'єкта привернути увагу Інших до своєї персони (своїх планів, прагнень, бажань, станів, ідей, думок) без наміру говорити про це відкрито, з другого – являють собою спробу заявити про себе як про сильну особистість, значущу, вагому людину, або являють собою інші прояви «вторинної вигоди».

Вторинна вигода – це внутрішня мета (прихована користь), яку людина побічно реалізує (отримує) в процесі здійснення проблемної (негативної, деструктивної) поведінки. Як правило, вторинна вигода суперечить свідомим намірам людини і тому знаходиться за межами усвідомлення. Зазвичай вторинна вигода супроводжує деструктивні патерни поведінки (негативні стани, хвороби), які «включаються» (формуються, розвиваються) у тих випадках, коли людина не знаходить інших варіантів поведінки, за допомогою яких вона могла б отримати бажане або здійснити намір без негативних для себе побічних ефектів. У цьому плані вторинна вигода завжди несе для людини позитивну функцію, оскільки дозволяє задовольнити значущу внутрішню потребу (на психофізіологічному або психологічному рівні, або на обох рівнях одночасно).

Ми поділяємо думку багатьох авторів про те, що зациклення (зупинка, затримка) і багаторазове відтворення людиною проблемної поведінки всупереч здоровому глузду і логіці обумовлено саме впливом вторинної вигоди, яка дозволяє не тільки задовольнити значущу внутрішню потребу, а й отримати задоволення [1; 3; 4; 6; 11]. При цьому «внутрішні плюси» (сенси та переживання задоволення) значущо перевищують очікувані негативні наслідки. «Вторинна вигода» знаходить відображення в мові, наприклад у мовному обороті «так, але ...» («переїдання – це, безумовно, погано ... але як приємно відчувати, що з кожним шматочком ... і кожним ковтком тіло наповнюється цілющою енергією й приємним розслабленням» та ін.).

Відзначимо, що у більшості випадків поведінка, яка детермінується вторинною вигодою, супроводжується несвідомими відчуттями задоволення, що надалі сприяє формуванню відповідних смислових компонентів свідомості та закріпленню егоцентричних якостей особистості. При цьому на початкових етапах розвитку хвороби суб'єкт не сприймає перекручені (патологічні) патерни харчової поведінки як хворобу, а навпаки, вважає таку поведінку життєво необхідною для реалізації власних бажань, прагнень, цілей (див. опис латентного фракталу синергетичної концепції розвитку ХП) [14]. Переконаність у правильності власних дій (що становить суть егоцентризму) надалі тільки підсилюється, особливо якщо інші (рідні і близькі, фахівці різного профілю) наполягають на лікуванні та чинять активний опір при стиканні з деструктивною харчовою поведінкою близької людини.

Стійка внутрішня мотивація в координатах «Я» обумовлює наполегливе прагнення до відтворення дисфункціональних стратегій ХП і в момент їх реалізації супроводжується відчуттями потоку внутрішнього задоволення, благополуччя, насолодження (див. статтю «Застосування теорії самодетермінації для нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги)» [15]).

Завершуючи аналіз результатів дослідження егоцентризму у двох групах вагітних, зазначимо найбільш важливі висновки:

1. Сприйняття досвіду тілесності у вагітних визначається особливостями функціонування егосистеми – співвідношенням комплементарних механізмів центрації-децентрації, які відображають засвоєння індивідом навичок координації суб'єктивних і об'єктивних полюсів свого досвіду та включаються у диспозиційну систему регуляції поведінки. При цьому механізми центрації базуються на інформації, яка зберігається у минулому досвіді суб'єкта, механізми децентрації – на сприйнятті інформації «тут і зараз» та на «зворотному зв'язку».

2. Помірна концентрація суб'єкта на собі дозволяє йому самотверджуватися, концентруватися на власній цінності, відстоювати свої інтереси, позиції, плани, наполягати на своїй точці зору та своєму варіанті вирішення проблеми, що є необхідним для реалізації власних намірів і досягнення бажаних цілей.

3. Надмірний егоцентризм особистості:

- функціонує як перекручена (патологічна) егоцентрична «захищеність», яка проявляється у надмірній центрованості (фіксації і концентрації) суб'єкта на самому собі, надлишкової зосередженості на власних позиціях;
- супроводжує будь-які стійкі наміри особистості задля досягнення бажаного або будь-яке наполегливе відтворення проблемної поведінки всупереч здоровому глузду та логіці, зокрема деструктивні патерни харчової поведінки.

4. Визначено, що «замикання» вагітних у просторі минулого травматичного досвіду тілесності зумовлено негативним впливом перекручених (патологічних) смислів щодо харчової поведінки та супроводжується високим рівнем егоцентризму, низьким рівнем саморегуляції, недостатнім рівнем володіння комунікативними навичками, високим рівнем неадаптивних копінг-стратегій, що значно ускладнює повноцінне спілкування та взаємодію з Іншими і провокує подальший розвиток деструктивних патернів харчової поведінки.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А. Ф. Бондаренко. – К.: КГПИ-ИЯ, 1991. – 189 с.
2. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С.Братусь // Вестн. Моск. Ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.
3. Венар Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / [пер. с англ. Е. Будагова, А. Копытин, А. Палий, А. Ракитина, С. Рысеев] / науч. ред. А. Алексеев / Чарльз Венар, Патрисия Керинг. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
4. Кернберг О.Ф. Тяжёлые личностные расстройства : Стратегии психотерапии / [пер. с англ. М.И.Завалова] / Гл.ред. Л. М. Кроль, науч.конс. серии Е. Л. Михайлова / Отто Ф. Кернберг. – М.: Класс, 2000. – 464 с. (Серия «Библиотека психологии и психотерапии»).
5. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.

6. Лебедева Н. М. Путешествие в госпиталь: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб. : Речь, 2004. – 555 с.
7. Пашукова Т.И. Эгоцентризм, основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования и коррекции : дис.... д-ра психол. наук : 19.00.05, 19.00.13 / Татьяна Ивановна Пашукова – К. : Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, 2003. – 508 с.
8. Пашукова Т.И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста / Т.И. Пашукова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – № 2 (6). – М. : Педагогика, 1991. – С. 45–48.
9. Порус В.Н. Философские науки: изменение контуров / В.Н.Порус // Язык, знание, социум : Проблемы социальной эпистемологии / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИФРАН, 2007. – С. 11–32.
10. Романов И.В. Структура и динамика Эго-систем / И. В. Романов, В. А. Штроо // Вопросы прикладной психологии. – Новокузнецк, 1995. – С. 71 – 81.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / [пер. с англ. Эмилия Телятникова] / Эрих Фромм. – М. : АСТ, 2014. – 624 с. (Серия «Новая философия»).
12. Шарифуллина С.Р. К вопросу о языковом статусе местоимений // Нормы человеческого общения: тезисы докл. Международной научной конференции (16 – 18 сентября 1997 г.). – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ, 1997. – С.91–92.
13. Шебанова В.І. Механізми психологічного захисту та копінгу (совладання) особистості / В.І. Шебанова, С.Г. Шебанова. – Херсон: ХДУ, 2012. – 224 с.
14. Шебанова В.І. Синергетична модель розвитку розладів харчової поведінки / В.І. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 12. – С. 1–18.
15. Шебанова В.І. Застосування теорії самодетермінації для нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги) / В.І. Шебанова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II (18), Issue 37. – P. 113–116. www.seanewdim.com

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarenko A. F. Social'naja psihoterapija lichnosti (psihosemanticheskij podhod) / A. F. Bondarenko. – K. : KGPIJa, 1991. – 189 s.

2. Bratus' B. S. K izucheniju smyslovoj sfery lichnosti / B.S.Bratus' // Vestn. Mosk. Un-ta. – Ser. 14. Psihologija. – 1981. – № 2. – S. 46–56.
3. Venar Ch. Psihopatologija razvitija detskogo i podrostkovogo vozrasta / [per. s angl. E. Budagova, A. Kopytin, A. Palij, A. Rakitina, S. Ryseev] / nauch. red. A. Alekseev / Charl'z Venar, Patrisija Kering . – SPb.:Prajm- Evroznak, 2007. – 672 s.
4. Kernberg O.F. Tjazhjolje lichnostnye rasstrojstva: Strategii psihoterapii / [per. s angl. M.I.Zavaloyva] / Gl.red. L. M. Krol', nauch.kons. serii E. L. Mihajlova / Otto F. Kernberg. – M.: Klass, 2000. – 464 s. (Serija «Biblioteka psihologii i psihoterapii»).
5. Kuchinskij G. M. Psihologija vnutrennego dialoga / G. M. Kuchinskij. – Minsk: Universitetskoe, 1988. – 206 s.
6. Lebedeva N. M. Puteshestvie v geshtal't: teorija i praktika / N.M. Lebedeva, E.A. Ivanova. – SPb.: Rech', 2004. – 555 s.
7. Pashukova T.I. Jegocentrizm, osnovnye psihologicheskie karakteristiki, zakonomernosti i mehanizmy formirovanija i korrekcii : dis.... d-ra psihol. nauk : 19.00.05, 19.00.13 / T. I. Pashukova – K.: Kievskij nacional'nyj universitet imeni Tarasa Shevchenko, 2003. – 508 s.
8. Pashukova T.I. Issledovanie jegocentrizma s pomoshh'ju jegocentricheskogo asociativnogo testa / T.I. Pashukova // Novye issledovanija v psihologii i vozrastnoj fiziologii. – № 2 (6). – M.: Pedagogika, 1991. – S. 45–48.
9. Porus V.N. Filosofskie nauki: izmenenie konturov / V.N.Porus // Jazyk, znanie, socium : Problemy social'noj jepistemologii / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; Otv. red. I.T. Kasavin. – M.: IFRAN, 2007. – S. 11–32.
10. Romanov I.V. Struktura i dinamika Jego-sistem / I. V. Romanov, V. A. Shtroo // Voprosy prikladnoj psihologii. – Novokuzneck, 1995. – S. 71–81.
11. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti / [per. s angl. Jemilija Teljatnikova] / Jerih Fromm. – M. : ACT, 2014. – 624 s. (Serija «Novaja filosofija»).
12. Sharifullina S.R. K voprosu o jazykovom statuse mestoimenij // Normy chelovecheskogo obshhenija: tezisy dokl. Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (16–18 sentjabrja 1997 g.). – Nizhnij Novgorod: Izd-vo NGLU, 1997. – S.91–92.
13. Shebanova V.I. Mehanizmy psihologichnogo zahystu ta kopingu (sovladannja) osobystosti / V.I. Shebanova, S.G. Shebanova. – Herson: HDU, 2012. – 224 s.

14. Shebanova V.I. Synergetychna model' rozvytku rozladiv harchovoi' povedinky / V.I. Shebanova // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2014. – № 12. – S. 1–18.
15. Shebanova V.I. Zastosuvannja teorii' samodeterminacii' dlja normalizacii' harchovoi' povedinky (jak osnovy normalizacii' vagy) / V.I. Shebanova // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II (18), Issue 37. – R. 113–116. www.seanewdim.com

V.I. Shebanova. Features of the egocentrism of pregnant women with traumatic experiences of corporeality. The article highlights the specific manifestations of egocentrism in the subjective internal picture of the world of pregnant women of different groups («healthy» and «with the experience of infertility treatment on the background of problems with eating behavior and weight»). It is shown that the perception of corporeality experience among pregnant women is determined by the peculiarities of ego-functioning system – the correlation between complementary mechanisms of centration-decentration, which represent the assimilation of skills of coordination of subjective and objective poles by the individual of the experience and are included in dispositional system of regulation of behavior. The mechanisms of centration are revealed to be based on the information that is stored in the past experience of the subject, the mechanisms of deccentration are based on the perception of information «here and now» and the «feedback». It is described, that moderate centration on a subject allows him to self-assert, to concentrate in own values, to defend its interests, positions, plans, to insist on its point of view and its solutions to the problem, that is necessary for the realization of its intentions and achieving desired goals. The excessive egocentrism of personality is displayed to function as a distorted (pathological) egocentric «protection», which manifests itself in excessive fixation and concentration on the subject itself, excessive focus on own positions; to accompany any resistant intentions of personality to achieve the desired or any of persistent reproduction of the problem behavior, even contrary to common sense and logic, particularly, destructive patterns of eating behavior. It is noted that, in most cases the behavior, which is determined by secondary gain, is accompanied by unconscious sensations of pleasure that in the future contributes to the formation the corresponding semantic components of consciousness and fixation of egocentric personality qualities.

Key words: traumatic experience of corporeality, destructive patterns of eating behavior, egocentrism, ego-system, mechanisms of centration-decentration.

Received February 11, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 20, 2015

Функціональна значущість психологічної ресурсності у структурі особистісного потенціалу

Shtepa O.S. Functional significance of psychological resourcefulness in the structure of personal potential / 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. Onufrieva. – Issue 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 765–778.

О.С. Штепа. Функціональна значущість психологічної ресурсності у структурі особистісного потенціалу. Сформульовано проблему відсутності емпіричного обґрунтування ролі ресурсів у самоздійсненні людини. Емпіричним дескриптором особистісного потенціалу допущено й обґрунтовано життєстійкість. Визначено, що головними компонентами особистісного потенціалу є психологічна ресурсність, самоприйняття як напрям самоактуалізації, самотрансценденція як вектор екзистенції, персональна ресурсність, підтримка як напрям самоактуалізації, особистісно-екзистенційний ресурс віри у добро. Встановлено зв'язок психологічної ресурсності та «Person». З'ясовано, що зі зростанням у досліджуваних рівня психологічної ресурсності у них не встановлено вищого рівня «Person», у той час як особам з високим рівнем «Person» властивий вищий рівень психологічної ресурсності. На основі емпіричних результатів дослідження обґрунтовано, що саме психологічна ресурсність є компонентом особистісного потенціалу. Розкриття особистісного потенціалу виявляється як актуалізування психологічної ресурсності в такому напрямі як підтримка, тобто набуття людиною автономності та самовизначення щодо шляху служіння іншим. Ефектом розкриття особистісного потенціалу є актуалізація «Person», те, наскільки особа наблизилася до максимально повного самоздійснення. З «Person» пов'язані такі ресурси особистості, як любов, відповідальність, впевненість у собі, віра в добро, успіх. У координатах екзистенційної здійсненності психологічна ресурсність актуалізується у векторі самотрансценденції. Функцією психологічної ресурсності у розкритті особистісного потенціалу ми вважаємо забезпечення рівня інтенційності, за якого особа здатна реалізуватися в такому аспекті морально-етичного ставлення до Іншого як підтримка, і таким чином персоналізуватися.

Ключові слова: психологічна ресурсність, особистісно-екзистенційні ресурси, персональна ресурсність, особистісний потенціал, само-

актуалізація, екзистенційна здійсненість, «Person», самоздійснення, самотрансценденція, синергічність.

Е.С. Штепа. Функциональная значимость психологической ресурсности в структуре личностного потенциала. Сформулирована проблема отсутствия эмпирического обоснования роли ресурсов в самоосуществлении личности. Определено, что главными компонентами личностного потенциала являются психологическая ресурсность, самопринятие как направление самоактуализации, самотрансценденция как вектор экзистенции, персональная ресурсность, поддержка как направление самоактуализации, личностно-экзистенциальный ресурс веры в добро. Определено, что с возрастанием у исследуемых уровня психологической ресурсности у них не установлено более высокого уровня «Person», в то время, как людям с высоким уровнем «Person» характерен более высокий уровень психологической ресурсности. На основе эмпирических результатов исследования обосновано, что именно психологическая ресурсность является компонентом личностного потенциала. Раскрытие личностного потенциала проявляется как актуализация психологической ресурсности в таком направлении как поддержка, то есть формирование автономности и самоопределения относительно способа служения другим. Эффектом раскрытия личностного потенциала является актуализация «Person», а именно того, на сколько человек приблизился к максимально полному самоосуществлению. С «Person» связаны такие ресурсы личности как любовь, вера в добро, ответственность, уверенность в себе, успех. В координатах экзистенциальной исполненности психологическая ресурсность актуализируется в векторе самотрансценденции. Функцией психологической ресурсности в раскрытии личностного потенциала мы полагаем обеспечение уровня интенциональности, при котором человек способен реализоваться в таком аспекте морально-этического отношения к Другому как поддержка, и таким образом персонализироваться.

Ключевые слова: психологическая ресурсность, личностно-экзистенциальные ресурсы, персональная ресурсность, личностный потенциал, самоактуализация, экзистенциальная исполненность, «Person», самоосуществление, самотрансценденция, синергичность.

Постановка проблеми. У сучасній практиці психологічного супроводу особистості психологи рівних напрямів визнають більшу конструктивність підтримки особистості через актуалізацію її ресурсів, а не компенсацією дефіцитів. Вітчизняні та зарубіжні психологи-консультанти зауважили, що ефективність роботи з клієнтом зумовлена можливістю перевести обмеження особи у її ресурс [10, с.183-184], а також наданням допомоги людині в пошуку нових можливостей для здійснення нею вибору й перетворення енергії болю та страждання на її ресурс [5, с.13-16]. Р. Кочюнасом концептуалізовано універсальні цілі консультування як підвищення потенціалу особистості (за А. Портноюю

[9, с.101]. Нині дослідниками на теоретичному рівні обґрунтовано, що апелювання до ресурсів особистості пов'язано з актуалізацією її потенціалу (А. Деркач [9, с.135]; Д. Леонтьєв [3]; Н. Парк та К. Петерсон [14]). Науковцями відзначено, що підвищення потенціалу можливе шляхами саморозвитку й самореалізації особистості та пов'язано зі становленням її суб'єктної позиції [9, с.135], тобто її самовизначенням і чуттям сенсовності власного життя. Водночас відсутність емпіричної верифікації зв'язку ресурсів і потенціалу людини ускладнює визначення шляхів ресурсно спрямованого психологічного супроводу особистості. Відтак, для практичного уможливлення актуалізування ресурсів особи необхідно емпірично дослідити їх зв'язок з напрямками самоактуалізації та відчуттям людиною власної реалізованості, екзистенційної здійсненості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури щодо зв'язку ресурсів та потенціалу особистості дав можливість визначити, що локацією ресурсів дослідники вважають лише особистісний потенціал, а погляди вчених різняться щодо функції ресурсів у динаміці потенціалу.

У теоретичному дослідженні В. Міляєвої доведено, що за критерієм спрямованості самореалізації людини доцільно виокремлювати такі головні види потенціалу особистості: соціальний потенціал, потенціал діяльності, особистісний потенціал. Наведені у розвідці визначення різного виду потенціалів дозволяють зрозуміти, що вчені тлумачать зміст поняття «особистісний потенціал» близько до суті поняття потенціалу самореалізації, уведеним В. Подшивалкіною (за І. Міляєвою [7]). Потенціал вважають динамічним інтегральним утворенням, що визначає ресурсні можливості розвитку людини; допускають, що розкриття та реалізація потенціалу починається з надання особою цінності певному ресурсу. Підкреслено, що поняття потенціалу часто пов'язується з самоактуалізацією особистості та ідентифікується з можливостями і ресурсами. Акцентовано, що саме ресурси визначають актуалізованість потенціалу [7]. У праці І. Безсмертної здійснено теоретичне узагальнення результатів досліджень потенціалу особистості вітчизняними та зарубіжними вченими середини 20 – початку 21 століття, на основі якого зроблено висновок, що реалізація, розкриття потенціалу особистості мислиться як особистісний ресурс [1]. І. Мурашко характеризує особистісний потенціал як нерозкриті можливості людини, причому провідною властивістю потенціалу вказано ймовірність реалізації особистісних ресурсів [8].

Д. Леонтьєвим наведено аргументи на користь виокремлення особистісного потенціалу як окремого типу потенціалу людини за критерієм екзистенційного, духовно-практичного напрямку функціонування та розвитку особистості, умотивовано змістову відповідність понять «особистісний потенціал» і «життєстійкість»; доведено, що формою вияву особистісного потенціалу є самодетермінація, яка ґрунтується на свободі та відповідальності людини [3]. На основі поглядів М. Мамардашвілі (за Д. Леонтьєвим [3]), дослідником теоретично допущено особистісний потенціал як особистісну структуру, у якій можуть знайти «опертя» моральні цінності, щоб стати переконаннями та втілитися у вибір в реальній екзистенційній ситуації [3]. На думку Д. Леонтьєва, особистісний потенціал відображає міру долання особистістю заданих обставин, врешті-решт долання особою самої себе [3]. Оскільки дослідник допускає, що якість життя людини залежить від неї самої, то уточнює особистісний потенціал як міру наявних особистісних ресурсів. Компоненти особистісного потенціалу Д. Леонтьєв теоретично позиціонує через ресурси, якими допускає самодетермінацію, конструктивне мислення, внутрішню мотивацію, самоефективність, продуктивні копінг-стратегії [2]. Водночас науковець пов'язує ресурси особистості з поняттям позитивних особистісних рис та «позитивного особистісного ресурсу» в контексті чеснот, значущих особистісних рис, що схарактеризовані у дослідженні М. Селігмана та К. Петерсона [14]. Дослідником не заперечено, що позитивні сторони особистості і дають змогу особистості робити власне життя автентичним, тобто невинуватим, і виконують «буферну» функцію, знижуючи ризик виникнення <...> порушень адаптації [3].

Можна резюмувати, що функцією ресурсів у динаміці особистісного потенціалу вчені розкривають у таких напрямках: а) ресурси визначають міру актуалізованості потенціалу. Рівень розкриття потенціалу може бути зумовлений тим, чи надано ресурсам певної значущості (розкриття потенціалу пов'язують з самоактуалізацією та самодетермінацією), б) надання ресурсам цінності, ймовірно, зумовлене їх «надійністю» для здійснення людиною життєво важливого вибору та здійснення власного життя як автентичного, в) ресурси можуть запобігати або знижувати ризик негативного впливу ситуації на людину. Функції ресурсів визначено теоретично, водночас практика психологічної підтримки особистості потребує емпіричного обґрунтування ролі ресурсів у проживанні людиною складної життєвої ситуації.

Основний матеріал та результати дослідження. Парадигма дослідження є екзистенційно-гуманістичною, її головними принципами, що характеризують особистість є такі: цілісність особистості, її здатність до самодетермінації, самоактуалізація як шлях до самоздійснення, значущість персоналізації та чуття екзистенційної здійсненності.

Актуальність дослідження полягає у з'ясуванні ролі психологічної ресурсності в структурі та розкритті особистісного потенціалу. Науковою новизною дослідження є емпіричне визначення зв'язку психологічної ресурсності, самоактуалізації та екзистенційної здійсненності особистості. Теоретична значущість результатів дослідження обґрунтована необхідністю сформулювати динамічні особливості феномена психологічної ресурсності. Практична значущість результатів дослідження пов'язана з конкретизацією вмісту поняття «самоздійснення особистості» та уможливленням побудови програми психологічного супроводу особистості з акцентуванням на актуалізації ресурсності людини.

Метою дослідження було з'ясування характеру зв'язку психологічної ресурсності, особистісного потенціалу та самоактуалізації й екзистенційної здійсненності особистості.

Ми вважаємо, що особистісно-екзистенційні ресурси – це диспозиції інтенційності, що актуалізуються у ситуаціях морального самовизначення як можливість і спосіб надання життю сенсовності та зумовлюють транспонування результату проживання людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід. Психологічну ресурсність нами охарактеризовано як уміння людини актуалізувати власні особистісно-екзистенційні ресурси оперувати ними.

Об'єктом дослідження є суб'єктність як здатність самовизначення особистості; предметом – характер зв'язків психологічної ресурсності й особистісного потенціалу та самоактуалізації й екзистенційної здійсненності людини. Методи дослідження: 1) емпіричні – метод опитування, методи багатфакторного, кореляційного та кластерного аналізу; 2) теоретичні – методи аналізу та концептуалізації.

Теоретично ми припустили, що вмістом особистісного потенціалу є психологічна ресурсність, та, зокрема, її компоненти – особистісно-екзистенційні ресурси. Механізмом актуалізування психологічної ресурсності є самоактуалізація. Ефектом розкриття особистісного потенціалу є чуття екзистенційної здійсненності.

Емпіричним дескриптором особистісного потенціалу нами визначено життєстійкість. Переконливим аргументом для ви-

ведення життєстійкості операційним аналогом особистісного потенціалу ми вбачаємо не лише відповідне припущення Д. Леонтьєва [3], а й результати здійсненого нами аналізу структурних та функціональних властивостей вказаних психологічних феноменів. Зокрема, життєстійкість і особистісний потенціал мають трикомпонентну структуру, що характеризує уміння людини самостійно формулювати цілі та з задоволенням і успіхом досягати їх, а також здатність особи зберігати цільність та самостійному доданні складних обставин життя. Вмістом як особистісного потенціалу, так і життєстійкості вважають ресурси особистості (узагальнено нами на основі публікацій С. Мадді [13], Д. Леонтьєва [3], А. Фомінової [12], Р. Стецишин [11]).

Самоактуалізацію ми трактували згідно з концепцією А. Маслоу [6, с.225-259]. Для аналізу екзистенційної здійсненності ми взяли за основу погляд А. Ленгле, який виводить екзистенцію як такий спосіб буття людини, коли вона постійно знаходиться у «ситуації», що затребує її як Person [4, с.29, 70, 233].

Емпіричні завдання дослідження: 1) визначити структурне співвідношення психологічної та персональної ресурсності й особистісного потенціалу, екзистенційної здійсненності, самоактуалізації методом багатофакторного аналізу, 2) обґрунтувати співвідношення психологічної та персональної ресурсності у структурі особистісного потенціалу, 3) з'ясувати зв'язки психологічної та персональної ресурсності й особистісного потенціалу з напрямками самоактуалізації та векторами екзистенційної здійсненності. Теоретичні завдання дослідження: 1) проаналізувати характер зв'язків психологічної та персональної ресурсності й особистісного потенціалу, екзистенційної здійсненності й самоактуалізації, 2) проінтерпретувати роль психологічної ресурсності в актуалізації особистісного потенціалу.

Діагностичний інструментарій склали такі методики: тест життєстійкості (адаптація Д. Леонтьєва та С. Рассказової опитувальника Hardiness Survey С. Мадді), опитувальник втрат та набуття персональних ресурсів (розроблено Н. Водопьяновою і М. Штейном на основі ресурсної концепції психологічного стресу С. Хобфолла), шкала екзистенції (Existenzskala) А. Ленгле та К. Орглера (адаптація С. Кривцової), опитувальник самоактуалізації особистості Е. Шострема (Personal Orientation Inventory) (адаптація Н. Каліної та А. Лазукіна), авторський опитувальник психологічної ресурсності.

У дослідженні взяли участь 194 особи (з них 127 жінок і 67 чоловіків) віком 20-53 років (студенти гуманітарних та при-

родничих спеціальностей, вчителі іноземної мови та репетитори, спортивні тренери, викладачі вищих навчальних закладів, психологи-консультанти, правники, медичні працівники середньої ланки).

За результатами багатофакторного аналізу (метод Varimax normalized, extraction: Principal components, факторна вага $>0,7$) з'ясовано, що потенційність особистості на емпіричному рівні характеризується дев'ятифакторною моделлю, що в сукупності описує 80% дисперсії даних у групі досліджуваних. Фактор 1, що пояснює 33% дисперсії даних, містить усі шкали екзистенційної здійсненності, окрім шкали «Person»; фактор 2 (10%) включає шкалу персональної ресурсності, фактор 3 (9%) включає шкали особистісно-екзистенційних ресурсів доброти до людей, допомоги іншим, віри у добро; фактор 4 (6,4%) включає особистісно-екзистенційний ресурс прагнення до мудрості; фактор 5 (6%) містить усі шкали життєстійкості; фактор 6 (5%) включає шкали знання, вміння оновлювати та використовувати власні особистісно-екзистенційні ресурси; фактор 7 (4,2%) включає шкалу самоактуалізації «синергічність»; фактор 8 (4%) включає шкалу самоактуалізації «креативність»; фактор 9 (3%) включає особистісно-екзистенційний ресурс «впевненість у собі». Встановлено, що фактор 5 («особистісний потенціал») корелює з фактором 1 на рівні $r=0,45$, з фактором 2 – на рівні $r=0,33$, з фактором 3 – на рівні $r=0,43$, з фактором 6 – на рівні $r=0,47$, з фактором 9 – на рівні $r=0,56$ ($p<0,05$).

За результатами ієрархічного багатофакторного аналізу (метод Secondary&Primary(Unique)) встановлено, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності, самотрансценденції як вектора екзистенції, «Person», загального рівня екзистенційної здійсненності є такі: 1) екзистенційність як вектор екзистенції, 2) загальний рівень життєстійкості, 3) особистісно-екзистенційний ресурс прагнення до мудрості, 4) знання, вміння оновлювати та використовувати власні особистісно-екзистенційні ресурси, 5) креативність як напрям самоактуалізації, 6) персональна ресурсність.

За допомогою покрокового регресійного аналізу (метод Regression (Stepwise)) визначено, що компонентами загального рівня життєстійкості («особистісного потенціалу») є такі (вказано в порядку зменшення значущості): загальний рівень психологічної ресурсності, самоприйняття як напрям самоактуалізації, самотрансценденція як вектор екзистенції, персональна ресурсність, підтримка як напрям самоактуалізації, вміння ви-

користувати власні особистісно-екзистенційні ресурси, особистісно-екзистенційний ресурс віри у добро, свобода як вектор екзистенції, контактність як напрям самоактуалізації, креативність як напрям самоактуалізації, особистісно-екзистенційний ресурс успіху.

За допомогою покрокового регресійного аналізу (метод Regression (Stepwise)) встановлено, що компонентами загального рівня психологічної ресурсності є такі (вказано у порядку зменшення значущості): самотрансценденція як вектор екзистенції, загальний рівень життєстійкості, синергічність як напрям самоактуалізації. За допомогою покрокового регресійного аналізу (метод Regression (Stepwise)) встановлено, що компонентами загального рівня екзистенційної здійсненності є такі (вказано у порядку зменшення значущості): загальний рівень психологічної ресурсності, особистісно-екзистенційний ресурс любові, уміння оновлювати власні особистісно-екзистенційні ресурси, особистісно-екзистенційний ресурс віри у добро, особистісно-екзистенційний ресурс впевненості у собі, знання власних особистісно-екзистенційних ресурсів, підтримка як напрям самоактуалізації.

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Спірмена встановлено зв'язок між шкалами «психологічна ресурсність» та «персональна ресурсність» на рівні $r=0,21$ ($p \leq 0,05$); а також визначено зв'язок контактності як напрям самоактуалізації між знанням особистісно-екзистенційних ресурсів і умінням їх використовувати на рівні, відповідно, $r=0,33$ та $r=0,34$ ($p \leq 0,001$); з'ясовано зв'язок контактності як напрям самоактуалізації та психологічної ресурсності ($r=0,48$), загальним рівнем життєстійкості («особистісним потенціалом») ($r=0,52$), самотрансценденцію як вектором екзистенції ($r=0,42$), загальним рівнем екзистенційної здійсненності ($r=0,36$); встановлено зв'язок психологічної ресурсності та «Person» ($r=0,63$) ($p \leq 0,001$). Зв'язків між персональною ресурсністю та компонентами й загальним рівнем екзистенційної здійсненності на статистично значущому рівні не встановлено.

За допомогою кластерного аналізу (Three Diagram for 6 Variables, метод Single Linkage/Euklidian distances) встановлено, що шкала загального рівня психологічної ресурсності входить до кластера компонент екзистенційної здійсненності; в цьому кластері є найближче сполученою зі шкалою «Person».

Методом порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента з'ясовано, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості усіх компонент

екзистенційної здійсненності, окрім «Person»; також встановлено, що особам з високим рівнем «Person» властивий вищий рівень психологічної ресурсності та, зокрема, таких особистісно-екзистенційних ресурсів, як впевненість у собі, доброта до людей, любов, віра у добро, робота над собою, відповідальність.

Головні результати дослідження щодо характеру зв'язку психологічної ресурсності, особистісного потенціалу та самоактуалізації й екзистенційної здійсненності особистості ми зобразили на рис. 1.

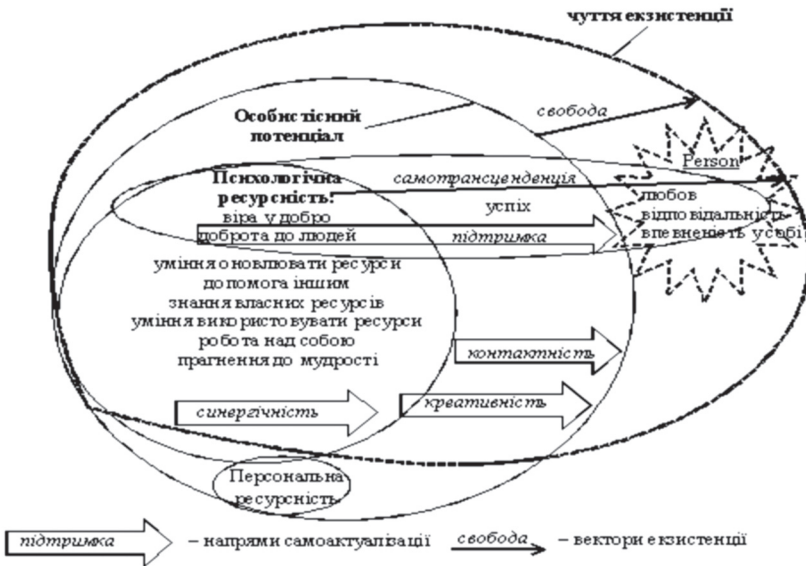


Рис.1. Особливості зв'язку психологічної ресурсності як компоненти особистісного потенціалу та чуття екзистенції

Психологічна ресурсність є значущішою компонентою особистісного потенціалу, ніж персональна ресурсність. Для розкриття особистісного потенціалу важливою не стільки кількість ресурсів, скільки уміння їх актуалізувати та оперувати ними, що характеризуються саме як психологічна ресурсність.

Актуалізування особистісно-екзистенційних ресурсів всередині психологічної ресурсності здійснюється у такому напрямі самоактуалізації, як синергічність: зменшується рівень внутрішньої конфліктності, людина набуває цілісності у сприйманні самої себе та життєвих подій.

Внутрішня узгодженість дозволяє особі змогу творчо себе реалізовувати та будувати з іншими глибокі й доброзичливі взаємини. Саме в напрямках самоактуалізації креативності й контактності розкриваються такі можливості особистості, як віра в добро (переконаність у наявності справедливості та уміння бути милосердним, віра у Бога та уміння сподіватися; відсутність відчаю та амбівалентності у сприйманні життя, себе та людей; уміння співстраждати, поділяти та зменшувати горе близьких людей), успіх (суб'єктивне чуття вдалої самореалізації; здатність організовувати ситуації, що сприятимуть найбільш повному саморозкриттю) та уміння вкладати власні ресурси (здатність створювати – професійні та творчі ідеї, гармонію у взаєминах; уміння реалізовувати власні життєві, творчі та професійні плани покладаючись на себе, тобто за рахунок власного людського капіталу). Водночас головним напрямом актуалізації особистісного потенціалу можна вважати підтримку, що характеризує готовність людини самостійно та неупереджено приймати важливі життєві рішення. У напрямі підтримки розкривається такий особистісно-екзистенційний ресурс, як доброта до людей (наявність у життєвій філософії концепції про те, що людина за своєю природою є доброю; неконкурентне сприймання навколишніх, неконфліктні взаємини з ними) та здійснюється самовизначення особи щодо шляху служіння іншим.

Ознакою розкриття потенціалу як реалізації людиною власних можливостей, ресурсів є самотрансценденція – один із векторів екзистенції, що характеризує здатність особи до визначення життєвих пріоритетів і формування у неї власного життєвого досвіду. Шляхом самотрансценденції здійснюється транспонування особистісно-екзистенційних ресурсів любові, впевненості у собі та відповідальності у сферу екзистенційної здійсненності. Саме ці ресурси, виведені на орбіту екзистенції, дають можливість проявити феномен «Person» – духовний вимір буття людини, що розкриває її суть, автентичність, можливість бути собою. Імовірно, людина, яка має досвід дотичності до власного «Person», характеризується як особа-трансцендент. Вважаємо, що функцією психологічної ресурсності у розкритті особистісного потенціалу є забезпечення рівня інтенційності, за якого особа здатна реалізуватися у такому аспекті морально-етичного ставлення до Іншого як підтримка, і таким чином долучити досвід «бути собою» до зміни життя на краще.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження дозволяють уточнити, що розкриття особистісного потенціалу зумовлене рівнем психологічної ресурсності лю-

дини. Міра реалізації потенціалу пов'язана з самоактуалізацією людини в напрямі підтримки та чуттям екзистенційної здійсненості у векторі самотрансценденції, що дійсно акцентує у досвіді людини духовні цінності та чесноти. Самі ресурси є не стільки оперттям для здійснення людиною життєво важливого вибору, скільки підставою для надання сенсовності власному буттю через взаємини з іншими. Ресурси не забезпечують людину від негативного впливу життєвої ситуації, водночас ресурсність дає змогу сприймати труднощі як можливості для саморозвитку та транспонування прожитих людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід. Завданнями ресурсно спрямованого психологічного супроводу особистості актуалізування таких ресурсів особистості, як любов, відповідальність, впевненість у собі, віра в добро, успіх, а також допомога людині у самовизначенні щодо ставлення до інших та в аналізі екзистенцій власного життєвого досвіду.

Результати дослідження показали, що хоча актуалізація психологічної ресурсності і передує розкриттю особистісного потенціалу, усе ж таки наявність ресурсів недоцільно вважати ентелехією потенційності людини. Водночас виведена функціональна значущість ресурсності у структурі потенціалу показує важливість пошуку джерел самих ресурсів.

Список використаних джерел

1. Безсмертна І. Особистісний потенціал як чинник адаптації в умовах дослідження сучасного середовища : [Електронний ресурс]. – І. Безсмертна, О. Демид. – Режим доступу: <<http://www.sworld.com.ua/konfer30/671.pdf>>. – Мова. укр.
2. Леонтьев Д. А. Проект Ф-98 «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования» : [Электронный ресурс]. – Д. Леонтьев. – Режим доступа : <www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt>. – Мова рос.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика : [Электронный ресурс] / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – Режим доступа : <<http://institut.smysl.ru/article/16.php>>. – Мова. рос.
4. Лэнглэ А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнглэ; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
5. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф.Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.

6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ.]. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.
7. Міляєва В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості» : [Електронний ресурс]// В. Міляєва, Н. Лебідь, Б. Бреус. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/1671/1/V_Miliaeva_N_Lebid_Y_Breus_PSP_20_IPSP.pdf>. – Мова. укр.
8. Мурашко І. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його структури : [Електронний ресурс] / І. Мурашко. – Режим доступу: <http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf>. – Мова. укр.
9. Психология человека в современном мире // Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с.
10. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода ко взрослости: монография / Е. Солдатова. – Челябинск : Изд-во ЮУоГУ, 2007. – 267 с.
11. Стецишин Р. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): Автореф. дис. ... канд. психол.н. : [Электронный ресурс]. – Краснодар, 2008. – Режим доступа : <<http://www.dissercat.com/content/>> – Мова рос.
12. Фоминова А. Н. Проблема изучения жизнестойкости личности : [Электронный ресурс] / А. Фоминова. – Режим доступа: <[www.fppmpsu.ru /upload /.../all-BMrfq5s25R.doc](http://www.fppmpsu.ru/upload/.../all-BMrfq5s25R.doc)> – Мова рос.
13. Maddi S. R. The Personality Construct of Hardiness / S. Maddi, D. Khoshaba, M. Persico, J. Lu, R. Harvey, F. Bleecker // Journal of Research in Personality. – 2002. – #36. – p. 72-85 / Режим доступу:<<http://kstera.ru/texts/hardiness/index.html>>. – Мова англ.
14. Park N. Character Strengths: Research and Practice / N. Park, C. Peterson // Journal of College & Character. – 2009. – №4 (April). – VOL. X [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>>. – Мова англ.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bezsmernita I. Osobystisnyy potentsial yak chynnyk adaptatsiyi v umovakh doslidennya suchasnoho seredovyshcha : [Elektronnyy resurs]/ I. Bezsmertna, O. Demyd. – Rezhym

- dostupu:<<http://www.sworld.com.ua/konfer30/671.pdf>>. – Mova. ukr.
2. Leontev D. A. Proekt F-98 «Razrabotka pokazatelej i analiz faktorov razvitiya lichnostnogo potentsiala i psihologicheskogo blagopoluchija uchashhihsja v sisteme obshhego obrazovanija» : [Elektronnij resurs] / D. Leontev. – Rezhim dostupu:<www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt>. – Mova ros.
 3. Lichnostnyjpotencial: struktura i diagnostika : [Elektronnij resurs]/ pod red. D. A. Leonteva. – M. : Smysl, 2011. – Rezhim dostupu:<<http://institut.smysl.ru/article/16.php>>. – Mova. ros.
 4. Ljenglje A. Chto dvizhet chelovekom? Jekzistencialno-analiticheskaja teorija jemocij / A. Ljenglje; [per. s nem.]. – M. : Genezis, 2009. – 235s.
 5. Majlenova F. Vybory i otvetstvennost v psihologicheskom konsultirovanii / F. Majlenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416s.
 6. Maslou A. Motivacija i lichnost / A. Maslou; [per. s angl.]. – SPb.: Evrazija, 2001. – 478s.
 7. Milyayeva V. Teoretychnyy analiz ponyattya «potentsial osobystosti» : [Elektronnyy resurs] / V. Milyayeva, N. Lebid, B. Breus. – Rezhym dostupu:<http://elibrary.kubg.edu.ua/1671/1/V_Miliaeva_N_Lebid_Y_Breus_PSP_20_IPSP.pdf>. – Mova. ukr.
 8. Murashko I. Rozkryttya ponyattya «osobystisnyy potentsial» ta yoho struktury : [Elektronnyy resurs] / I. Murashko. – Rezhym dostupu:<http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf>. – Mova. ukr.
 9. Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. T. 3. Psikhologiya razvitiya i akmeologiya. Ekzistentsialnyye problem v trudakh S. L. Rubinshteyna I v sovremennoy psikhologii. – M. : Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2009. – 400 s.
 10. Soldatova E. L. Struktura i dinamika normativnogo perekhoda k vzroslosti: monografiya / E. Soldatova. – Chelabinsk : Izd-vo YuUoGU, 2007. – 267 s.
 11. Stetsishyn R. Lichnostno-psihologicheskiye resursy zhyznestoykosti (na primere lichnosti vracha-klinitsista): Avtoref. dis. ... kand. Psikhol n. : [Elektronnyy resurs]. – Krasnodar : 2008. – Rezhym dostupu:<<http://www.dissercat.com/content/>>. – Mova ros.
 12. Fominova A. N. Problema izucheniya zhiznestoykosti lichnosti / A. Fominova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<[www.fppmpsu.ru /upload /.../all-BMrfq5s25R.doc](http://www.fppmpsu.ru/upload/.../all-BMrfq5s25R.doc)> – Mova ros.

13. Maddi S. R. The Personality Construct of Hardiness : [Elektronnyy resurs]/ S. Maddi, D. Khoshaba, M. Persico, J. Lu, R. Harvey, F. Bleecker // Journal of Research in Personality. – 2002. – #36. – p. 72-85. – Rezhym dostupu: <<http://kstera.ru/texts/hardiness/index.html>>. – Mova. angl.
14. Park N. Character Strengths: Research and Practice : [Elektronnyy resurs]/ N. Park, C. Peterson // Journal of College & Character. – 2009. – №4 (April). – VOL. X. – Rezhym dostupu: <<http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>>. – Mova. angl.

O.S. Shtepa. Functional significance of psychological resourcefulness in the structure of personal potential. The problem is formulated of the absence of empirical grounding of the role of resources in self-realization of a person. Viability is supposed and grounded to be the empirical descriptor of personal potential. With the help of correlation analysis the connection has been established between psychological resourcefulness and «Person». Using the method of cluster analysis it has been established that psychological resourcefulness belongs to the cluster component existential realizability; in this cluster it is most closely connected to the scale «Person». With the help of the method of comparative analysis it has been found that as the level of psychological resourcefulness of research participants rose, their level «Person» did not increase. At the same time, people with the high level of «Person» are characterized by the higher level of psychological resourcefulness.

On the basis of empirical results of the research it has been grounded that psychological resourcefulness is a component of personal potential. The disclosure of personal potential is manifested as actualization of psychological resourcefulness in such direction as support, i.e. the acquisition by the person of autonomy and self-determination with respect to serving the others. The effect of disclosing personal potential is disclosing «Person», the extent to which a person approached maximum complete self-realization. «Person» is connected with such resources of personality as love, responsibility, self-assurance, belief in good, success. In coordinates of existential realizability psychological resourcefulness is actualized in the vector of self-transcendence. We consider the function of psychological resourcefulness in disclosing personal potential to be providing the level of intentionality, on which a person is able to realize oneself in such aspect of moral-ethical attitude to the Other as support, and in this way, to personalize.

Key words: psychological resourcefulness, personal-existential resources, personal resourcefulness, personal potential, self-actualization, existential realizability, «Person», self-realization, self-transcendence, synergy.

Received February 15, 2015

Revised February 27, 2015

Accepted March 22, 2015

Теоретичні аспекти моделювання процесу психологічної профілактики шкільного НАСИЛЬСТВА

Yurchyk O.M. Theoretical aspects of modelling psychological prevention process of school violence / O.M. Yurchyk // 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 29. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 779–790.

О.М. Юрчик. Теоретичні аспекти моделювання процесу психологічної профілактики шкільного насильства. Стаття присвячена одній із актуальних проблем у сучасній психологічній науці – психологічній профілактиці шкільного насильства.

У роботі представлено узагальнені результати теоретичного аналізу наукової літератури, проаналізовано сучасні якісні дослідницькі проекти та програми психопрофілактики шкільного і сімейного насильства, які за останні десятиліття проводилися в Україні, узагальнено кращий вітчизняний досвід з організації попередження насильства в школі.

Чітко окреслено складові психологічної профілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів, відповідно до рівнів профілактики (первинна, вторинна, третинна), що містять формулювання мети, рівень психологічного впливу та релевантні засоби профілактики. Розглянуто основні завдання й рівні роботи психолога в руслі гуманістичної, когнітивної, біхевіоральної психології. Представлено провідні принципи, які визначають як процесуальні, так і результативні показники реалізації програми.

Теоретично обґрунтовано та розроблено авторську модель психологічної профілактики шкільного насильства серед дітей молодшого шкільного віку, що спрямована на корекцію, запобігання та зниження агресивних проявів поведінки в учнів. У програмі попередження булінгу враховано основні вектори особистісного розвитку молодших школярів: розуміння дитиною цінності й унікальності себе та оточуючих, своїх емоцій, розвиток здатності до самоаналізу та адекватності самооцінки, вдосконалення навичок саморегуляції поведінки, виховання установки на діалогічність як важливу передумову гармонійної взаємодії з іншими. Авторська програма психопрофілактики шкільного насильства передбачає роботу з учителями початкових класів і батьками учнів.

Ключові слова: шкільне насильство, психологічна профілактика, психологічна просвіта, молодший школяр, булінг, агресивність, демонстративність, тривожність.

О.Н. Юрчик Теоретические аспекты моделирования процесса психологической профилактики школьного насилия. Стаття посвящена одной из актуальных проблем в современной психологической науке – психологической профилактике школьного насилия.

В работе представлены обобщённые результаты теоретического анализа научной литературы, проанализированы современные качественные исследовательские проекты и программы психопрофилактики школьного и семейного насилия, которые за последние десятилетия проводились в Украине, обобщён лучший отечественный опыт по организации предупреждения насилия в школе.

Чётко очерчены составляющие психологической профилактики школьного насилия в среде детей начальных классов, в соответствии с уровнями профилактики (первичная, вторичная, третичная), содержащие цели, уровень психологического воздействия и релевантные средства профилактики. Рассмотрены основные задачи и уровни работы психолога в русле гуманистической, когнитивной, бихевиоральной психологии. Представлены ведущие принципы, которые определяют как процессуальные, так и результативные показатели реализации программы.

Теоретически обоснована и разработана авторская модель психологической профилактики школьного насилия среди детей младшего школьного возраста, направленная на коррекцию, предупреждение и снижение агрессивных проявлений поведения учащихся. В программе предупреждения буллинга учтены основные векторы личностного развития младших школьников: понимание ребёнком ценности и уникальности себя и окружающих, своих эмоций, развитие способности к самоанализу и адекватной самооценки, совершенствование навыков саморегуляции поведения, воспитания установки на диалогичность как важную предпосылку гармоничного взаимодействия с другими. Авторская программа психопрофилактики школьного насилия предполагает работу с учителями начальных классов и родителями учеников .

Ключевые слова: школьное насилие, психологическая профилактика, психологическое просвещение, младший школьник, булінг, агрессивность, демонстративность, тревожность.

Нині прискіплива увага до проблеми шкільного насильства (булінгу) з боку журналістів та батьків є цілком виправданою. Ми маємо неспростовні докази існування проявів дитячої жорстокості, оприлюднені на сторінках офіційних періодичних видань, у телевізійних новинах та під час зйомок популярних ток-шоу. При цьому зазначимо, що загрозлива ситуація насильства,

яка виникла у вітчизняних закладах освіти, не обмежується останніми десятиліттями (згадаємо відомий радянський фільм «Опудало», відзнятий режисером Е. Рязановим).

Постановка проблеми. Проведений кількісний аналіз на виявлення частоти обговорення теми насильства в школах свідчить про її зростання. Показовим прикладом до сказаного є створена естонцями кінострічка «Клас». Її сценарій написано на основі реальних подій із шкільного життя, що можуть повторитися в будь-якому іншому навчальному закладі. За сюжетом фільму, над підлітком постійно насміхаються й знущаються однокласники. Проте, коли за нього спробував заступитися один із колишніх кривдників, то це викликало жорстоке протистояння в класі, яке зрештою закінчилося трагічно. Вважаємо, в Україні теж можлива ситуація, подібна до тієї, що показана естонським режисером, оскільки це не поодинокий випадок. Почасти кожен був одним із тих, над ким знущалися, або хто пасивно спостерігав за такими ганебними вчинками інших, навіть не намагаючись якимось чином протидіяти.

З огляду на сказане, першочерговим, поряд із необхідністю надавати психологічну допомогу агресивним дітям і постраждалим від насилля особам, є завдання створення системи заходів психологічної профілактики шкільного насильства для учнів молодшого шкільного віку. Тому вирішення зазначеної проблеми має не лише теоретичне значення, а й зумовить розроблення низки методичних порад і рекомендацій батькам і вчителям щодо запобігання та подолання шкільного насилля.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і розробити модель профілактики шкільного насильства серед дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із порушеної теми виявив професійний інтерес до цієї проблеми у вчених різних сфер знань – філософів, педагогів, правознавців, психотерапевтів. Водночас психологічні аспекти насильства щодо дітей широко представлено у працях А. Асмолова, С. Болтвіця, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Зинов'євої, Л. Зюбіна, Н. Левітова, С. Максименка, Н. Максимової, Н. Михайлової, Г. Прихожан, К. Сельченко, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Д. Фельдштейна та ін.

Особливості виникнення феномена жорстокої поведінки людини досліджувалися багатьма зарубіжними психологами: А. Бандурою, Р. Бероном, А. Брауном, К. Бютнером, М. Кляйн, А. Мічерліхом, Д. Річардсоном, К. Фегестром, З. Фрейдом, К. Хорні та ін.

Проблема насильства в освітньому середовищі стала предметом наукового аналізу в працях М. Алексєєнко, К. Дамбах, Д. Дікової-Фаворської, Є. Дубровської, Н. Зимівець, Е.Кіричевської, Я. Колодзєйчик, К. Коруби, О. Маланцевої, Ю. Малієнко, Д. Ольвеуса, Е. Чемеровської-Коруби, І. Харламової, Т. Цюман, М. Ясеновської та ін.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на розповсюдженість феномена шкільного насильства та широке публічне висвітлення цієї проблеми, варто зауважити, що вона залишається недостатньо вивченою в сучасній психологічній науці. Донедавна проблема шкільного насильства в учнівському середовищі українськими науковцями практично не досліджувалася, тому моделі психологічної профілактики насильства щодо дітей молодшого шкільного віку системно не розроблялися. З цього можна зробити висновок, що вітчизняні практичні психологи стикаються з труднощами, які пов'язані з відсутністю адекватної дієвої моделі психологічної профілактики насильства в учнів початкових класів.

Нижче пропонуємо аналіз низки якісних дослідницьких проєктів і програм шкільного і сімейного насильства, які за останні десятиліття проводилися в Україні. На наш погляд, науковий інтерес представляє розроблена С.Максименком система пропедевтичних, діагностичних та корекційних заходів, що складається з комплексу методів діагностики і блоку корекційних тренінгів, а також описів психогігієнічних та етнопсихологічних принципів пропедевтики сімейного насильства.

В рамках проєкту «Попередження насильства над дітьми в школі», здійснюваного ВГО «Жіночий консорціум України», Е.Дубровською і М.Ясеновською був упорядкований навчально-методичний посібник для поширення інформації про можливості системної тренінгової роботи з дітьми, батьками та педагогами задля подолання насильства над дітьми в школі. У 2009 році реалізовано проєкт в рамках програми Польської закордонної допомоги в Україні «Шкільна система протидії агресії та насильства: рекомендації для вчителів». Авторський колектив (Е. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексєєнко) провів дослідження «Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні». У школах чотирьох областей України (Вінницької, Кіровоградської, Київської та Черкаської) використовувалися різні методи і методики, в тому числі спеціально розроблені анкети. З 2006 по 2011 роки проводився курс «Школа без агресії», учасниками якого стали 7000 дітей і підлітків із загальноосвітніх та спортивних шкіл, інтернатів, дитячих будин-

ків, танцювальних і спортивних колективів віком від 8 до 15 років. Програма вищезгаданого курсу містила такі завдання: 1) командні ігри; 2) дихальні і фізичні вправи; 3) набуття практичних навичок для подолання агресивності, втоми і поганого настрою; 4) спілкування про загальнолюдські цінності і дружелюбність, партнерство, бажання допомагати, піклуватися один про одного.

Такі дослідники, як Н. Зимівець, Ю. Малієнко, Т. Цюман, узагальнивши досвід Українського фонду «Благополуччя дітей» щодо реалізації проекту «Впровадження пілоотної моделі структурної профілактики насильства щодо дітей», розробили інформаційно-методичні матеріали для практичних психологів, соціальних педагогів, спеціалістів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді. Зокрема, в публікації описано особливості підготовки спеціалістів до соціально-просвітницької діяльності у сфері профілактики насильства, виявлення на ранньому етапі випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми. Представлено модель надання соціальних, психолого-педагогічних послуг у галузі структурної профілактики насильства над дітьми, розкрито механізми налагодження міжсекторальної взаємодії на прикладі діяльності районних координаційних груп.

Надзвичайно важливо, що сьогодні до профілактики шкільного насильства активно *долучаються* громадські організації й органи *державної влади*. Так, у жовтні 2014 року в Києві проходив семінар-тренінг «Як попередити насильство у шкільному середовищі?». Організаторами заходу виступили: Міністерство освіти і науки України, Міжнародна організація із захисту прав дітей по всьому світу «Save the Children» («Врятуймо дітей») та громадська організація «Жіночий консорціум України». Під час проведення семінару-тренінгу учасники ознайомилися з алгоритмом дій щодо організації роботи з попередження та подолання насильства над дітьми. На рівні міністерства були розглянуті наступні питання: 1) розподіл обов'язків між рівнями управлінської вертикалі у сфері освіти щодо попередження насильства в шкільному середовищі; 2) супервізія / моніторинг, контроль і підтримка щодо попередження шкільного насильства; 3) ознайомлення з досвідом роботи шведських фахівців.

Отже, спираючись на зарубіжні дослідження в галузі психології насильства, а також вивчивши та узагальнивши кращий вітчизняний досвід з організації та проведення психопрофілактики насильства в учнівському середовищі [3], ми солідарні з тими науковцями, які вважають, що ефективність практичної роботи психолога значно підвищиться, якщо проводити її на трьох рівнях:

1-й рівень – це первинна психопрофілактика. На цьому рівні фахівець працює з дітьми, які мають незначні емоційні, поведінкові та навчальні розлади і виявляє турботу про психічне здоров'я та психічні ресурси усіх дітей. На першому рівні в центрі уваги психолога перебувають усі учні школи (в межах норми й ті, що мають певні психологічні проблеми). Вважаємо, що саме школа є оптимальною системою для профілактики психічного здоров'я, а психолог – основний спеціаліст, який має здійснювати первинну профілактику.

2-й рівень – вторинна психопрофілактика. Вона спрямована на, так звану, «групу ризику», тобто на тих дітей, у яких уже мають місце певні психологічні проблеми. Вторинна профілактика передбачає раннє виявлення в дітей труднощів у навчанні й поведінці. Головне завдання – допомогти їм подолати шкільні негаразди ще до того, як діти стануть соціально або емоційно некерованими. Психолог працює не з усіма учнями, а з групами по 3-10 осіб у кожній. Вторинна профілактика також передбачає роботу психолога з учителями та батьками. Він навчає дорослих стратегії подолання різних труднощів у спілкуванні з дітьми та їх вихованні.

3-й рівень – третинна психопрофілактика. На цьому рівні профілактики діяльність психолога зосереджується на дітях з яскраво вираженими навчальними або поведінковими проблемами. Головне завдання психолога – корекція або подолання серйозних психологічних труднощів і проблем у дітей. Цей рівень вимагає від психолога великих зусиль і чималих затрат часу, оскільки йому доводиться працювати індивідуально з кожним учнем.

Розглянемо складові психологічної профілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів відповідно до перелічених вище рівнів профілактики (первинна, вторинна, третинна), що містять формулювання мети, рівень психологічного впливу та релевантні засоби профілактики (див. таблиця 1).

Таблиця 1

Компоненти психологічної профілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів

Рівні профілактики	Мета профілактики	Рівень впливу	Засоби профілактики
1-й рівень – первинна психопрофілактика	створення умов для попередження ситуацій з ризиком насильства	особистість (учні, батьки, вчителі), їх взаємини, громада, суспільство	інформаційна кампанія у школі, програма з популяризації засад ефективної взаємодії батьків з дітьми

2-й рівень – вторинна психопрофілактика	усунення причин можливого насильства, обмеження його розповсюдження	особистість (учні, батьки, вчителі), їх взаємини	спостереження та виявлення випадків насильства, допомога дітям (потенційним жертвам, агресорам, спостерігачам), батькам, учителям, робота з сім'єю, дітьми за індивідуальним планом
3-й рівень – третинна психопрофілактика	реабілітація особистого та соціального статусу жертви, робота з кривдниками	особистість (учні, батьки, вчителі)	комплекс психологічних заходів і послуг, спрямованих на реабілітацію особистого та соціального статусу дитини, яка зазнала насильства у школі

Розробляючи психопрофілактичну програму попередження насильства, ми враховували такі основні вектори особистісного розвитку молодших школярів:

- розуміння дитиною цінності й унікальності себе та оточуючих;
- поглиблення цілісного усвідомлення дитиною себе як суб'єкта життєдіяльності через розвиток здатності до самоаналізу;
- розвиток адекватності самооцінки, здатності до самовизначення і самопокладання відповідальності за різних життєвих умов;
- удосконалення навичок саморегуляції поведінки і діяльності;
- усвідомлення дитиною свого місця у стосунках з іншими людьми;
- розуміння дитиною своїх емоцій та вміння управляти *своім емоційним станом*;
- виховання установки на діалогічність як важливу передумову гармонійної взаємодії з іншими;
- усвідомлення дітьми потреб у саморозвитку і самопізнанні, котрі спонукають до подальшої самореалізації.

Невід'ємною складовою первинної профілактики насильства над дитиною молодшого шкільного віку є спеціально організована робота з батьками. Вона повинна бути орієнтована на створення умов для відпрацювання дорослими навичок ефективної взаємодії та спілкування з дітьми без насильства, агресії, конфлікту за принципом «не карати, а домовлятися», що є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої й відповідальної

особистості. Крім того, профілактика передбачає ознайомлення батьків з основними положеннями нормативних документів про попередження насильства щодо дітей, права та обов'язки батьків і дітей. На окрему увагу заслуговують сім'ї, де стосунки між батьками та дітьми носять деструктивний характер.

Зауважимо, що наша програма психопрофілактики шкільного насильства передбачає консультативну роботу з учителями початкових класів. Практичний психолог має допомогти вчителю усвідомити функції останнього щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей і його місце в загальній системі попередження цього явища; сформувати у педагогів уміння та навички планування дій для профілактики та розв'язання проблеми шкільного насильства. Формами психолого-педагогічної роботи виступають: тренінгові заняття, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, написання спогадів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя.

Основною методологічною базою для розробки програми виступили надбання гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс), когнітивної психології (А.Бандура, Р.Новак), біхевіоральної психології (Дж.Паттерсон, Дж.Рейд). Вважаємо, що в сучасних умовах такий інтегрований підхід є водночас і вимогою часу, і ефективним засобом удосконалення всього процесу психологічної профілактики насильства серед учнів.

Одним із провідних принципів, який визначає як процесуальні, так і результативні показники реалізації програми, є принцип гуманного підходу. Йдеться про прояв уважного і доброзичливого ставлення до всіх учасників психопрофілактичної програми, незалежно від їх типологічних чи характерологічних особливостей (в т.ч. відмінностей), віросповідання, статевої приналежності; а також про довіру до дитини, захист її інтересів у будь-якій ситуації.

При розробці концептуальних засад психопрофілактичної програми використовуємо ідею діалогізації педагогічної взаємодії, оскільки нам важливо, щоб була узгоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія учня та вчителя та щоб дорослим не використовувалася монологічна модель спілкування. При цьому педагоги повинні стимулювати будь-які прояви суб'єктивної активності дітей, що сприяють виробленню у них внутрішнього погляду на себе та своє оточення, розвитку здатності самовизначатися (А. Асмолов, І. Ватін, А. Петровський, В. Слободчиков).

Важливим положенням програми виступає думка провідних психологів, згідно з якою розвиток людського індивіда неможливий поза зв'язком з іншими, він завжди існує і розвивається у деякій спільності та через неї. Тому одним із важливих завдань для нас є формування в учнів конструктивних форм поведінки та основ комунікації у школі. Зауважимо, що саме діалогічне спілкування вможливує розвиток емоційної саморегуляції, оскільки здатність встановлювати емоційний контакт з іншим є основним інструментом налагодження ефективної взаємодії.

Іншим провідним принципом реалізації психопрофілактичної програми є принцип єдності потенційного та актуального в розвитку особистості. Він дає змогу зважати не лише на роль соціального оточення, а й на потенційні характеристики, природні особливості дитини, дозволяє співвідносити такі важливі для особистісного розвитку категорії як можливість і реальність [2].

Принцип саморегуляції діяльності і поведінки виступає системою внутрішнього забезпечення спрямованості дій дитини. Згідно з концепцією М.Боришевського, саморегуляція поведінки є свідомим, цілеспрямованим плануванням, побудовою і перетворенням суб'єктом власних дій і вчинків відповідно з особистісно значущими цілями та актуальними потребами.

К.Абульханова-Славська наголошує, що необхідно постійно враховувати той факт, що особистості властива не тільки соціально-психологічна спільність, а також соціально-психологічна унікальність. Ці узагальнення зумовили виокремлення принципу індивідуального підходу як провідного під час розробки системи психопрофілактичних впливів.

Розробляючи програму, ми усвідомлюємо відповідальність за результати задумів і впливів, тому керувалися основним етичним принципом психологів – «не нашкодь». Свою взаємодію з дітьми організовували на засадах рівності та співробітництва.

Одним із важливих принципів психологічної профілактики, яким ми керувалися під час нашої роботи, є принцип системності, згідно з яким розробка та проведення програмних профілактичних заходів здійснювалися на основі системного аналізу актуальної соціальної ситуації.

Орієнтуючись на принцип стратегічної цілісності, визначили єдину стратегію профілактичної діяльності, обумовлену конкретними напрямками й заходами. У контексті розробки психопрофілактичної програми попередження шкільного насильства враховували також принципи: багатоаспектності – передбачає поєднання різноманітних аспектів профілактичної діяльності:

особистісно-центрованого, поведінково-центрованого та зосередженого на середовищі; максимальної диференціації – передбачає гнучке застосування в профілактичній діяльності різноманітних підходів, методів [1].

Авторську модель психологічної профілактики шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів схематично можна зобразити так:

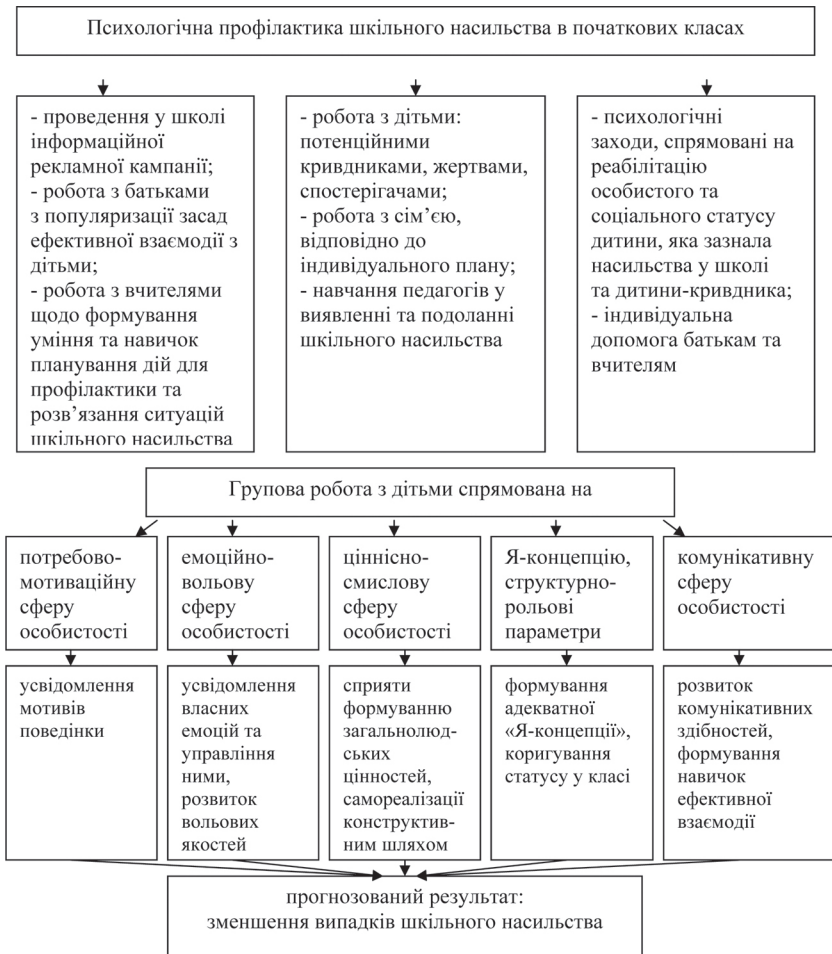


Рис. 1. Авторська модель психологічної профілактики шкільного насильства у середовищі дітей початкових класів

Висновки. Відтак, розроблена нами модель психологічної профілактики шкільного насильства у середовищі дітей початкових класів спрямована на корекцію, запобігання та зниження агресивних проявів поведінки в учнів; на створення оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку, навчання та виховання особистості молодшого шкільного віку. Запропонована модель не вичерпує всіх аспектів вивчення психологічних особливостей подолання шкільного насильства. Перспективами майбутніх наукових пошуків є подальше поглиблення теоретико-методологічних і методичних засад для психопрофілактики шкільного насильства.

Список використаних джерел

1. Впровадження пілотної моделі структурної профілактики насильства щодо дітей: узагальнення досвіду проекту. Інформаційно-методичні матеріали / Н.В. Зимівець, Ю.М. Малієнко, Т.П. Цюман / За заг. ред. І.Д. Зверєвої. – К., 2009. – 64 с.
2. Пеньковська Н.М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами (психологічний супровід особистісного становлення молодших школярів) / Н.М. Пеньковська. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 118 с.
3. Приходько Ю.О. Психологічна профілактика як напрямок діяльності психолога закладу освіти: [Текст] / Ю.О. Приходько // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Ін-т розвитку дитини. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія, Вип. 8. – С. 158–166.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vprovadzhennja pilotnoi' modeli strukturnoi' profilaktyky nasyt'stva shhodo ditej: uzagal'nennja dosvidu proektu. Informacijno-metodychni materialy / N.V. Zymivec', Ju.M. Malijenko, T.P. Cjuman / Za zag. red. I.D. Zvjerjevoi'. – K., 2009. – 64 s.
2. Pen'kovs'ka N.M. Grupova psyhokorekcija u roboti z molodshymy shkoljaramy (psyhologichnyj suprovid osobystisnogo stanovlennja molodshyh shkoljariv) / N.M. Pen'kovs'ka. – Ternopil' : TNPU, 2007. – 118 s.
3. Pryhod'ko Ju.O. Psyhologichna profilaktyka jak naprjamok dijal'nosti psyhologa zakladu osvity [Tekst] / Ju.O. Pryhod'ko // Visnyk Instytutu rozvytku dytyny : zb. nauk. pr. / Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. In-t rozvytku dytyny. – Kyi'v :

Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2010. Serija : Filosofija. Pedagogika. Psihologija, Vyp. 8. – S. 158–166.

O.M. Yurchyk. Theoretical aspects of modelling psychological prevention process of school violence. The article is focused on one of the actual problems in modern psychological science – psychological prevention of school violence.

The work presents summarized results of scientific literature theoretical analysis, qualitative research projects and programs of school and family violence, which were conducted in Ukraine in the last decades. The best domestic experience in prevention violence at school has been summarized.

The components of psychological violence prevention among children of primary school are clearly outlined, according to the levels of prevention (primary, secondary, and tertiary) containing formulation of the goal, the level of psychological influence and relevant preventive measures. The main tasks and levels of psychologist's work in line of the humanistic, cognitive and behavioral psychology have been considered. The basic principles that define both processual and resultative indicators of the programme realization have been presented.

The author's model of psychological prevention of school violence among primary school children is theoretically grounded and developed. It is aimed at correcting, prevention and reduction of aggressive behavior in pupils. In the bullying preventing programme the main vectors of junior's personal growth are considered: the child's understanding of uniqueness and value of himself and others, his emotions, development of the ability to self-analysis and adequacy of self-esteem, improving the skills of behavior self-regulation, education of directive on dialogic as an important prerequisite of harmonious interaction with others. The author's program in psychoprophylaxis of school violence involves interaction with teachers of elementary school and parents of pupils.

Key words: school violence, psychological prevention, psychological education, junior pupil, bullying, aggression, demonstrative behavior, anxiety.

Received February 11, 2015

Revised February 22, 2015

Accepted March 20, 2015

Т.А. Яновська

tamriko71@inbox.ru

Ю.І. Калюжна

y_kalyuzhnaya@inbox.ru

Особливості розвитку інтересу до психологічних знань у майбутніх педагогічних працівників

Yanovska T.A. Features of development of future teachers' interest in psychological knowledge / T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna // 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 29. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 791–802.

Т.А. Яновська, Ю.І. Калюжна. Особливості розвитку інтересу до психологічних знань у майбутніх педагогічних працівників. Розглядається проблема цілеспрямованого розвитку пізнавального інтересу до психології в студентів педагогічних вищих навчальних закладів у контексті їх особистісного самопізнання та саморозвитку. Дається характеристика інтерактивному навчанню, що базується на взаємодії людей у процесі пізнання і є потужним засобом активізації пізнавальних інтересів молоді. Проаналізовано, що інтерактивні методи навчання передбачають організацію групової діяльності молоді для розв'язання проблем професійного змісту.

Аналізуються результати емпіричного дослідження структури інтересів студентської молоді та окреслюються методичні засоби розвитку прагнення до засвоєння психологічних знань майбутніх педагогічних працівників. Аналіз отриманих результатів свідчить, що застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін є важливим для формування пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, яка забезпечує ефективність їх професійного зростання. Навчальна діяльність із застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити майбутніх спеціалістів до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови для підвищення мисленнєвої активності кожного та сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення результату у колективі. Звертається увага на те, що активізація пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню інших, уже сформованих інтересів студентської молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних

T.A. Yanovska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

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

методів у ході лекційних, практичних і лабораторних занять з психології на основі взаємозв'язку таких мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу студентів до цього навчального предмета та усвідомлення його необхідності для подальшого професійного саморозвитку педагога.

Ключові слова: особистість, мотивація, пізнавальний інтерес, психологічні знання, структура інтересів, методичні засоби, розвиток інтересу, інтерактивне навчання, професійне зростання.

Т.А. Яновская, Ю.И. Калужная. Особенности развития интереса к психологическим знаниям у будущих педагогических работников. Рассматривается проблема целенаправленного развития познавательного интереса к психологии у студентов педагогических высших учебных заведений в контексте их личностного самопознания и саморазвития. Дается характеристика интерактивному обучению, которое базируется на взаимодействии людей в процессе познания и является мощным средством активизации познавательных интересов молодежи. Дан анализ тому, что интерактивные методы обучения предусматривают организацию групповой деятельности молодежи для решения проблем профессионального содержания.

Анализируются результаты эмпирического исследования структуры интересов студенческой молодежи и описываются методические средства развития стремления к усвоению психологических знаний будущих педагогических работников. Анализ полученных результатов свидетельствует, что применение интерактивных методов преподавания психологических дисциплин является важным для формирования познавательной мотивации будущих педагогов, которая обеспечивает эффективность их профессионального роста. Учебная деятельность с применением интерактивных методов позволяет привлечь будущих специалистов к взаимодействию в решении профессионально значимых ситуаций, создаёт условия для повышения мыслительной активности каждого и благоприятствует формированию ориентации студентов на достижение результата в коллективе. Обращается внимание на то, что активизация познавательной мотивации в сфере психологических знаний может быть существенно повышена благодаря учёту других, уже сформировавшихся интересов студенческой молодёжи. Дальнейший поиск возможностей применения интерактивных методов в ходе лекционных, практических и лабораторных занятий по психологии на основе взаимосвязи таких мотивационных образований может стать залогом повышения интереса студентов к этому учебному предмету и осознание его необходимости для дальнейшего профессионального саморазвития педагога.

Ключевые слова: личность, мотивация, познавательный интерес, психологические знания, структура интересов, методические средства, развитие интереса, интерактивное обучение, профессиональный рост.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги суспільства до підготовки кваліфікованого педагогічного працівника передбачають формування у студентів системи фахових і психолого-педагогічних знань та ознайомлення їх з широким колом новітніх наукових досягнень у цих напрямках. Без цього неможливе засвоєння суті та змісту сучасних педагогічних технологій і навичок їх практичного застосування безпосередньо в навчальному процесі. Розуміння сутності особистості дитини, її структури та закономірностей розвитку педагогом є запорукою розвитку формування його спрямованості на самостійний пошук важливих проблем у професійній діяльності та шляхів їх оптимального розв'язку з урахуванням власного потенціалу і особливостей діяльності школярів.

Проте в цьому складному процесі вирізняється кілька суттєвих проблем.

По-перше, завдання формування професіонала приходять у деяке протиріччя із засадами традиційного навчання студентів. Воно переважно спирається на організацію занять пояснювально-ілюстративного типу, які передбачають індивідуальну роботу студентів у ході засвоєння ними знань та орієнтацію на запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу. Неважко передбачити, що при такій організації навчання процес інтеріоризації фахових знань ускладнюється і їх перехід у внутрішній план та включення у систему особистісних цінностей відбувається зі значними перешкодами. Особливо це стосується засвоєння навчального матеріалу з психологічних дисциплін, який має реалізуватися у процесі міжособистісної взаємодії. Це сприяє як його глибокому усвідомленню, так і закріпленню теоретичних засад у відповідних уміннях і навичках викладання та виховного впливу на особистість і діяльність школяра.

По-друге, у психолого-педагогічній літературі, яка стосується підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності, зазвичай підкреслюється, що для формування мотивації освоєння спеціальності (у тому числі й інтересу до психології), необхідно максимально пов'язувати навчальний матеріал зі специфікою майбутньої практичної діяльності, тобто спонуканнями до опанування фаховими знаннями. При цьому ігнорується широкий спектр пізнавальних інтересів, які, на перший погляд, лежать поза сферою професійних мотивів. Проте, маючи досить суттєве значення для особистісного розвитку в студентському віці, вони можуть сприяти розвитку інтересу до психологічних знань. Адже на них можна спиратися,

розробляючи матеріал для практичних та лабораторних занять з психологічних дисциплін, бесід, дискусій, рольових ігор, тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Суттєві властивості особистості полягають передусім у тому, якими потребами та інтересами вона мотивується, якими поглядами та ідеалами керується. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі мотиваційна сфера особистості розглядається як складне утворення, ієрархізована динамічна система, у якій потреби, мотиви і цілі є певним чином підпорядковані, взаємообумовлені та взаємопов'язані [1, с. 101; 5, с. 144].

Особливе місце в цій системі займають інтереси. Вони визначають вибіркове ставлення особистості до об'єкта пізнання завдяки його життєвому значенню та емоційній привабливості [1, с. 46; 5, с. 267; 8, с. 59]. Пізнавальні інтереси є не лише спонуками до діяльності, а й важливою умовою саморозвитку та самовдосконалення особистості. Адже саме вони забезпечують перехід від цікавості, обумовленої новизною предмета чи явища, до допитливості, а від неї – до заглиблення у сутність явища і, зрештою, до розв'язання проблеми.

Тому проблема пізнавального інтересу розглядається широко і всебічно у вітчизняній літературі. Вивченню його сутності присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, В.Г. Асєєва, В.І. Ковальова та ін. Питання розвитку пізнавальних інтересів у процесі навчання шкільної молоді та студентства досліджували М.І. Алексєєва, А.К. Маркова, Г.І. Щукіна, В.М. Вергасов, Є.П. Ільїн, О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова та ін. Вони зазначають, що в контексті досягнення цілей формування особистості студента як свідомого суб'єкта освоєння професії важливе значення має активізація пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у навчальному процесі. Значну роль при цьому відіграє інтерактивне навчання, що базується на взаємодії людей у процесі пізнання і є потужним засобом активізації пізнавальних інтересів молоді.

Інтерактивне навчання передбачає, що в діяльності викладача центральне місце займає не окремий індивід, а група взаємодіючих особистостей, які стимулюють і активізують мисленеву діяльність один одного. Особливо важливими при цьому є феномени змагання, суперництва тощо. Це модель спілкування особистостей у реальній спільній творчій діяльності, спрямованій на розв'язання завдань пошукового, проблемного характеру.

Серед інтерактивних методів навчання сьогодні найпоширенішими є метод дискусії, мозкового штурму, обговорення науко-

вих питань у вигляді евристичної бесіди або круглого столу, ділові ігри та тренінгові заняття [2, с. 169; 3, с. 25; 4, с. 66; 7, с. 203].

Евристична бесіда є засобом активізації пізнавальної мотивації студентів, який може стати компонентом як лекції, так і практичного або залікового заняття. У загальному вигляді – це колективна бесіда як пошук відповіді на проблему. При цьому велике значення має постановка питань викладачем, які адресовані або групі в цілому, або мікрогрупам, утвореним для спільної роботи. Зрозуміло, що навчальні питання повинні мати не відтворюючий, а пошуковий характер, бути послідовними та відповідати змісту і завданням заняття в цілому. У евристичній бесіді має відбуватися обмін думками, припущеннями, різними варіантами проміжних висновків. Студенти мають можливість знаходити нові знання у процесі активної взаємодії та взаємодопомоги, максимально активізуючи при цьому пізнавальний потенціал кожного. Наприклад, при розкритті у ході лекційного викладання суті та змісту творчої обдарованості дитини можна адресувати групі в цілому для обговорення питання про відповідність поведінки такої особистості моральним нормам та обмеженням, стимулюючи поєднання інтересу до психологічних знань та етичних норм поведінки людини.

На відміну від евристичної бесіди, дискусія передбачає спеціально організовану в групі суперечку, що має яскраво виражений дидактичний зміст. Для цього викладач має запропонувати на лекції або для самостійного освоєння перед семінарським заняттям різні, протилежні наукові концепції, підходи або авторські точки зору щодо певного явища. Тільки на основі цього можна стимулювати групу до порівняння таких позицій чи відстоювання їх правильності або пошуку хибних сторін. Основними ознаками дискусії є нерівномірність темпу, оскільки боротьба між різними думками відбувається як суперечка та формування системи аргументів чи контраргументів при аналізі наукових явищ. Важливою перевагою дискусії є те, що група може прийти до несподіваних і неординарних висновків внаслідок консолідації кінцевих результатів. Наприклад, у ході лекції про особливості поведінки сучасного підлітка можна організувати дискусію навколо питання про біологічні та соціальні причини кризи цього віку. Викладач лише окреслює зміст протилежних теоретичних підходів і пропонує студентам самим прийти до висновку про їх правильність на основі критики цих позицій. У ході практичного заняття дискусія може бути організована з приводу аналізу неоднозначних результатів дослідження.

Метод мозкового штурму передбачає таку організацію навчальної діяльності, при якій у роботі групи максимально активізується як мисленнєва діяльність, так і творча уява та інтуїція слухачів. Перед впровадженням такого методу викладач має забезпечити утворення невеликих груп учасників (6–12 чоловік) на основі їх психологічної сумісності. Завданнями викладача є підготовка для групи учасників навчальних питань проблемного характеру, які не містили би підказок чи натяків на певне їх вирішення. Під час обговорення цих питань викладач має заохочувати формулювання учасниками різних припущень щодо розв'язання проблемного питання, що можуть мати як науковий, так і практичний чи навіть жартівливий характер, оскільки саме вони іноді дають поштовх до знаходження вірного результату. Учасники цього методу мають фіксувати питання в письмовому вигляді, багаторазово переформулювати його з метою знаходження вузлових смислових одиниць, вільно висловлювати власні припущення та ідеї без критики думок інших членів групи. На основі низки можливих варіантів розв'язку проблеми учасники методу разом з викладачем здійснюють їх аналіз, критику та адаптацію до реалій шкільного життя.

Метод круглого стола як метод інтерактивного навчання запозичений з області політики та науки. Він використовується для підвищення ефективності засвоєння теоретичних проблем шляхом розгляду їх у різних наукових аспектах, з участю спеціалістів різного профілю. Може бути реалізований у вигляді залучення різних фахівців чи спеціалістів із різних кафедр для проведення семінарського заняття з групою студентів. Наприклад, обговорення проблеми важких підлітків своєрідно реалізується психологами, педагогами, правознавцями, фізіологами, медиками, соціальними працівниками, представниками адміністративних структур. Вони можуть продемонструвати слухачам різні підходи до теоретичного пояснення проблеми та її практичного рішення. Головне при цьому – обрати спільну тему, що входить до програми підготовки таких спеціалістів та вимагає глибокого всебічного вивчення.

Метод ділової гри як засіб інтерактивного навчання започаткувався у сфері управління, де він найчастіше використовується для формування професійних якостей керівника. Це метод імітації прийняття рішень організаційного, методичного чи управлінського характеру в різних ситуаціях шляхом гри за заданими або сформованими самими учасниками правилами. В основі такої роботи лежить моделювання ситуацій. Прикладом може бути моделювання уроку з певної теми чи його фрагмента, робо-

ти з невстигаючими, розбору помилок учнів з аналізом психологічного підґрунтя цих дій тощо. Важливо зазначити при цьому, що викладач перед застосуванням цього методу має передбачити обов'язкову групову роботу учасників, яка б дозволила їм реалізувати себе в різних ролях і цим самим забезпечила б глибоке усвідомлення педагогічної ситуації. Наприклад, аналізуючи складну поведінку творчо обдарованої особистості та її протирічні характерологічні риси з метою пошуку шляхів навчально-виховного впливу на неї у вигляді гри-співбесіди студенти можуть виступати у ролях учителя, самого учня, методиста, студента-практиканта, директора школи, батьків школяра чи його однокласників. Таким чином проблема розглядається з різних точок зору, а значить, учасники методу шукають універсальні способи її розв'язку, які були б оптимальними для усіх сторін, що беруть участь в обговоренні.

Проте, сьогодні однією з **найактуальніших проблем** залишається така оптимальна організація навчального процесу, у якій можна було б добитися розвитку інтересу до певної галузі знань, використовуючи складну цілісну структуру пізнавальної мотивації особистості. Передусім це стосується формування інтересу до психологічних знань у майбутніх учителів як запоруки їх подальшої успішної професіоналізації. Вплітаючи у контекст інтерактивного навчання проблеми і питання до студентів на перетині суттєвих для них інтересів, можна надати відчутного поштовху до активізації пізнавальних спонукань саме до сфери психологічних знань. Отже, наша увага була скерована саме на змістовну складову навчальних завдань для студентів з метою посилення їх інтересу до психології.

Цілями статті є:

- вивчення типових взаємозв'язків між пізнавальними інтересами, характерними для сучасних студентів педагогічних ВНЗ;
- визначення таких інтересів, через активізацію яких можливе підсилення інтересу до психологічних знань в майбутніх учителів;
- окреслення шляхів розвитку пізнавального інтересу до психології у студентів на основі їх активної взаємодії у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для забезпечення досягнення вищевказаних цілей було застосовано методіку, запропоновану В. Хеннігом [6, с. 405–444]. Її зміст базується на таких теоретичних засадах:

1. Пізнавальні інтереси до різних галузей знань взаємопов'язані і взаємозалежні.

2. Реалізація особистістю певного інтересу є результатом взаємозв'язків різних пізнавальних інтересів.

3. Розвиток певного інтересу зазвичай супроводжується змінами у всій структурі пізнавальних спонукань.

Методика дослідження складається із 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, які належать до різних галузей.

Перша з них становить собою галузь наукових знань. До неї відносяться інтереси до фізики, географії, біології та технічних наук. Друга галузь охоплює досить широкий спектр пізнавальних спонукань до суспільних знань, зокрема: теорію пізнання, економічні знання, етику, політику та психологію. Третя галузь стосується культури і мистецтва. Вона представлена інтересами до літератури, кіно, моди, легкої та класичної музики, спорту та подорожей.

У кожному із запропонованих студентам тверджень поєднуються інтереси, які належать до різних галузей знань. Наприклад, у вислові «Моральні проблеми у медицині та в інших областях біології» поєднано інтереси до етики та біології, а «Формування характеру і волі за допомогою спорту» – до психології та спортивної діяльності.

Досліджуваним студентам пропонувалося вибрати серед цих поєднань ті, якими вони хотіли би займатися на практиці. Отримані дані дозволяють визначити низку особливостей пізнавальних інтересів студентів. Це, насамперед, діапазон інтересів, тобто кількість областей предметів, на які орієнтовані інтереси особистості. Крім цього, методика передбачає визначення також широти зв'язків одного інтересу з певною кількістю інших інтересів. Структурна позиція інтересів відображає їх центральне чи периферійне розміщення у складному взаємозв'язку пізнавальних спонукань.

До експериментального дослідження було залучено 200 студентів різних факультетів ПНПУ першого та другого курсів навчання, оскільки саме на цих курсах передбачено викладання психологічних дисциплін.

Дослідження за методикою В. Хенніга супроводжувалося систематичним спостереженням та опитуванням студентів.

Отримані результати дозволяють виявити деякі суттєві характеристики структури інтересів студентської молоді:

- Структура інтересів характеризується значною широтою, тобто у переліку обраних студентами інтересів представлено практично всі їх галузі.

- Вдалося виявити певний статус інтересу до психологічних знань студентів у структурі пізнавальних спонукань. Він не займає чільної позиції, але посідає достатньо значуще місце серед інших інтересів молоді і становить 29% від загальної кількості виборів.

Для всіх опитаних студентів найсуттєвішими виявилися взаємозв'язки інтересу до психології з такими галузями, як політика (19% серед опитаних), теорія пізнання (16%), спорт (17%) та подорожі (13%). Студентів цікавить роль особистості в історії та політичних подіях, психологічні передумови суспільних явищ, особливості та закономірності пізнання навколишнього світу та духовної сутності людини. Значним є також зацікавлення студентів особливостями життя людей на різних континентах та у різних країнах. Тому їх приваблюють етнопсихологічні дослідження, а також можливості подорожувати з метою вивчення побуту, ментальності і психологічних особливостей представників різних націй та спільнот, основ їх національних традицій, обрядів, тощо. Особливий інтерес студенти проявляють до тверджень, що відображають поєднання психології та спорту. Так, практично кожний сьомий студент серед опитаних виявив значну зацікавленість розвитком взаєморозуміння між людьми у командних видах спорту, можливостями самовдосконалення та саморегуляції у спортивній діяльності. Такі поєднання інтересів студентської молоді, безумовно, можуть бути питаннями для обговорення на семінарських та практичних заняттях з тематики загальної, вікової та педагогічної психології.

Водночас вдалося також виявити деякі суттєві відмінності у зв'язках інтересу до психології з іншими пізнавальними інтересами юнаків і дівчат.

Так, у юнаків спостерігається суттєвий інтерес до поєднання психологічних і технічних знань (питань про технічні засоби вимірювання психічних властивостей, організацію пізнавальної діяльності учнів і дорослих з допомогою сучасних технічних засобів, тощо). Тому для активізації інтересу до психологічних знань варто розглядати з юнаками проблеми психологічних характеристик діяльності у системах «Людина – Машина» (наприклад, обговорюючи специфіку роботи школярів і дорослих з комп'ютером) або питання узгодження конструювання технічних новинок з особливостями пізнавальних процесів чи моторики людини. Окрім цього, для сучасних юнаків важливим виявився взаємозв'язок інтересу до психології з економічними

знаннями. Як засвідчили результати опитування, їх цікавлять психологічні передумови ведення успішного бізнесу та здійснення вдалого менеджменту в педагогічній галузі, тощо. Такі питання можуть розглядатися у ході спеціально організованих виховних заходів (тренінгів, рольових ігор, тощо), підсилюючи загальний інтерес до психологічних знань.

Для дівчат суттєвим виявився взаємозв'язок інтересу до психології та моралі. Їх цікавить, передусім, етичний аспект застосування виховних впливів на особистість, взаємин учителя зі школярами та професійним середовищем, тощо. Підвищити інтерес дівчат до психологічних знань можуть завдання, які передбачають аналіз вчинків чи з огляду на їх відповідність моральним нормам поведінки. Окрім цього, дівчата набагато виразніше, ніж юнаки, виявляють поєднання інтересів до психології та літератури. Їх приваблює аналіз вчинків літературних героїв, переживань та характерологічних особливостей. Дівчатам також притаманне поєднання інтересу до психології та кінематографу, оскільки їм імпонує можливість ідентифікації з персонажем фільму і на основі цього вирізнення його психологічних якостей. Варто зазначити, що студентки цікавляться також питаннями творчості письменників, кінематографістів, акторів. Розкриваючи специфіку такої діяльності, можна значно активізувати їх інтерес до психологічних знань. Варто зазначити, що розгляд вищевказаних проблем можливий у ході застосування широкого спектра інтерактивних засобів навчання студентів з урахуванням специфіки тематики навчального матеріалу та дидактичних цілей викладача.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз проблеми говорить про важливість застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, яка буде забезпечувати ефективність їх професійного зростання. Саме навчальна діяльність із застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити майбутніх фахівців до взаємодії у розв'язанні професійно значущих ситуацій, створює умови для підвищення мисленнєвої активності кожного та активно сприяє формуванню орієнтації студентів на досягнення колективного результату. При цьому слід зважати на те, що активізація пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань може бути суттєво підвищена завдяки врахуванню уже сформованих інтересів студентської молоді. Подальший пошук можливостей застосування інтерактивних методів у ході лекційних, практичних та лабораторних занять

з психології на основі взаємозв'язку вказаних мотиваційних утворень може стати запорукою підвищення інтересу студентів до цього навчального предмета й усвідомлення його необхідності для подальшого професійного саморозвитку педагога.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Владос, 1999. – 304 с.
3. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М. : Профиздат, 1996. – 96 с.
4. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1986. – 175 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
6. Исследование проблем молодежи в ГДР / [ред. А.В. Северцев]. – М. : Прогресс, 1976. – С.405–444.
7. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьева, Г.І. Матукова. – Київ : КНТ, 2014. – 262 с.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aseev V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovanie lichnosti [Motivation of behavior and personality formation] / V.G. Aseev. – М. : Myisl, 1976. – 158 p.
2. Badmaev B.T. Metodika prepodavaniya psihologii [Methods of teaching psychology] / Boris Tsirenovich Badmaev. – М. : Vlados, 1999. – 304 p.
3. Balaev A.A. Aktivnyie metodyi obucheniya [Active learning methods] / A.A. Balaev. – М. : Profizdat, 1996. – 96 p.
4. Vergasov V.M. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti studentov v vyisshey shkole [Activation of students' cognitive activity in higher education institutions] / V.M. Vergasov. – К. : Vischa shkola, 1986. – 175 p.
5. Ilin E.P. Motivatsiya i motivyi [Motivation and motives] / E.P. Ilin. – SPb. : Piter, 2003. – 512 p.
6. Issledovanie problem molodezhi v GDR [Study of young people's problems in GDR] / [red. A.V. Severstev]. – М. : Progress, 1976. – P. 405–444.

7. Malykhin O.V. *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Methods of teaching in higher education] / O.V. Malykhin, I.H. Pavlenko, O.O. Lavrentieva, H.I. Matukova. – Kyiv : KNT, 2014. – 262 p.
8. Podoliak L.H. *Psykholohiia vyshchoi shkoly* [Psychology of higher education]/ L.H. Podoliak, V.I. Yurchenko. – К. : Karavela, 2008. – 352 p.

T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna. Features of development of future teachers' interest in psychological knowledge. The problem of purposeful development of students' cognitive interest in psychology in higher education institutions in the context of their personal self-knowledge and self-development is considered. An interactive learning, based on the interaction of people in the process of learning is characterized and it is a powerful tool to enhance the young people's cognitive interests. It is analyzed that interactive teaching methods include the organization of young people's group work to solve the problems of professional content.

The results of empirical research of structure of students' interests are analyzed; and the methodological tools of development of future teachers' desire for mastering psychological knowledge are outlined. Analysis of the results shows that the usage of interactive methods of teaching psychological disciplines is essential for the formation of future teachers' cognitive motivation, which ensures the effectiveness of their professional development. Learning activities with the usage of interactive methods will attract future professionals to interact in solving professionally important situations, creates conditions for increasing their mental activity and promotes each student's orientation to achieve results in the team work. Attention is paid to the fact that the activation of cognitive motivation in psychological knowledge can be significantly increased through counting the other, already formed students' interests. Further search for opportunities of the usage of interactive methods at lectures, practical and laboratory classes in psychology based on the relationship of motivational structures may be the key to increasing students' interest in this course and awareness of its necessity for the teacher's further professional self-development.

Key words: personality, motivation, cognitive interest, psychological knowledge, the structure of interest, teaching tools, the development of interest, interactive learning, professional development.

Received February 14, 2015

Revised February 21, 2015

Accepted March 27, 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.

Антюхова Наталія Ігорівна, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет; старший викладач кафедри германської філології Інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Артемова Тетяна Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Ахметзянова Ганна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, заступник директора з наукової роботи Інституту спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Біла Ірина Миколаївна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Болтакова Наталя Іванівна, асистент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Борисова Аліна Олексіївна, завідувач кафедри іноземних мов, керівник Центру міжнародної освіти та співробітництва, Харківський державний університет харчування та торгівлі, м. Харків, Україна.

Бугерко Ярослава Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології та педагогіки, На-

ціональний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Бургонська Станіслава Валеріївна, аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Вдовиченко Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Венгер Ганна Сергіївна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, 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.

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.

Горбачова Ольга Юріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Горобець Інна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна.

Гоцуляк Наталя Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гринів Оксана Михайлівна, аспірант кафедри загальної та експериментальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна.

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Данчук Юлія Петрівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Жуляк Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Журов Вадим Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Чернігів, Україна.

Завязкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Зінченко Олександр Володимирович, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Зозуль Таміла Володимирівна, аспірант кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Іванова Євгенія Олегівна, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Калужна Юлія Іванівна, 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.

Корнілова Вікторія Володимирівна, старший викладач кафедри педагогіки і психології професійної освіти, Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, м. Донецьк, Україна.

Кравченко Катерина Василівна, здобувач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Кривоконь Наталія Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н.Каразіна, м. Харків, Україна.

Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Куриця Денис Іванович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Куцан Олена Іванівна, старший викладач кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Лимар Леся Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

Лукомська Юлія Олександрівна, магістр психології, здобувач кафедри практичної психології факультету соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Любіна Любов Анатоліївна, викладач кафедри психології та соціології, Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, 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.

Мандзик Тетяна Михайлівна, аспірант кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Нігматуліна Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

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.

Паламар Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Палюх Марек, доктор габілітований гуманітарних наук, професор, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Панчишина Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пастух Людмила Василівна, аспірант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ; завідувач обласного центру практичної пси-

хології та соціальної роботи, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький, Україна.

Підбуцька Ніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

Пільгук Тетяна Сергіївна, аспірант кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Полянничко Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Попович Ігор Степанович, доцент, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Попчук Марія Анатоліївна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет «Острозька академія», м. Острог, Україна.

Портяна Олена Володимирівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Прокопів Людмила Ярославівна, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Пустовалов Іван Вікторович, аспірант кафедри психології управління «Університету менеджменту освіти»; методист кафедри загальної та практичної психології, Інститут менеджменту та психології «Університету менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Пушкарук Ірина Юріївна, магістр психології, практичний психолог Коломийської гімназії імені Михайла Грушевського, м. Коломия, Україна.

Рудюк Олег Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Северин Олексій Вікторович, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Седих Кіра Валеріївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Семенів Наталія МIRONІВНА, кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

Смотрицький Андрій Валерійович, здобувач, виконавчий директор Асоціації політичних психологів України, Інститут соціальної і політичної психології НАПН України, член Всеукраїнської «Арт-терапевтичної асоціації», м. Київ, Україна.

Сняданко Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Стельмащук Христина Романівна, аспірант, асистент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Твардовська Алла Олександрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки Інституту спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Тесленко Марина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Хомуленко Борис Владиславович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна.

Цибуляк Наталя Юріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна.

Цивільська Катерина Анасівна, асистент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Чеканська Оксана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант факультету психології, кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Юрчик Оксана Миколаївна, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна.

Яновська Тамара Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, 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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Antukhova Natalia Ihorivna, Researcher of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Rivne State University of the Humanities; Senior Lecturer of the Department of German Philology at the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Artemieva Tetiana Vasylivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Special Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Akhmetzianova Hanna Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Deputy Director of Institute of Special Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Bila Iryna Mykolaivna, Doctor of Psychological Science, Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Creativity, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Boltakova Natalia Ivanivna, Senior Instructor of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Special Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Borysova Alina Oleksiivna, Head of the Chair of Foreign Languages, Head of the Department for International Education and Cooperation, Kharkiv State University of Food Technology and Trade, Kharkiv, Ukraine.

Buherko Yaroslava Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of

Psychology and Pedagogy, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Burhonska Stanislava Veleriivna, Postgraduate Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostic, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, Ukraine.

Vdovychenko Oksana Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theory and Methodology of Applied Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine.

Venher Hanna Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Voloshko Nataliia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the Department of Professiology and Psychological and Pedagogical Diagnostics, Institute of Pedagogical Education and Education of Adults of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Honcharuk Nataliia Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Horbachova Olha Yuriivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of State Higher Educational Institution «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Horobets Inna Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine.

Hotsuliak Natalia Yevhenivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Hryniv Oksana Mykhailivna, Postgraduate Student of the Department of General and Experimental Psychology, State Higher

Educational Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Hulias Inesa Antonivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

Danchuk Yuliia Petrivna, Assistant of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Dutkevych Tetiana Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Zhyliak Nataliia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Zhurov Vadym Volodymyrovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor at the Department of Psychology, Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskyi, Chernihiv, Ukraine.

Zaviazkina Nataliia Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Zinchenko Oleksandr Volodymyrovych, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Zozul Tamila Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Ivanova Yevheniia Olehivna, Postgraduate Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostics, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Kaliuzhna Yuliia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology,

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 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.

Kornilova Victoria Volodymyrivna, Senior Lecturer of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, Institute of Postgraduate Education of Engineering and Pedagogical Staff, Donetsk, Ukraine.

Kravchenko Kateryna Vasylivna, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Science of the Department of Psychology, State Higher Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University», Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

Kryvokon Nataliia Ivanivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Applied Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Kurytsia Alla Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Kurytsia Denys Ivanovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Deputy Dean in Educational and Methodical Work of the Faculty of Correctional and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ukraine.

Kutsan Olena Ivanivna, Senior Lecturer of the Department of Aviation Psychology, National Aviation 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.

Lukomska Yuliia Oleksandrivna, Master of Psychology, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Science at the Department of Practical Psychology, Faculty of Social Pedagogy

and Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Liubina Liubov Anatoliivna, Lecturer of the Department of Psychology and Sociology, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, 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.

Mandzyk Tetiana Mykhailivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Nihatullina Iryna Oleksandrivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Special Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Onufrieva 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.

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.

Paliukh Marek, Habilitated Doctor in Humanities, Professor Extraordinarius, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University, Republic of Poland.

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.

Panchuk Nataliia Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Educational

Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Pastukh Liudmyla Vasylivna, Postgraduate Student, State Higher Educational Establishment «University of Management of Education» of NAPS of Ukraine, Kyiv; Head of Regional Center of Practical Psychology and Social Work of Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

Pidbutska Nina Viktorivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Social Systems Management, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

Pilhuk Tetiana Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of General, Age and Practical Psychology, Poltava V.H. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Polianycho Olena Mukolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Physical Education, Borys Grinchenko Kyiv 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.

Popchuk Mariia Anatoliivna, Postgraduate Student of the Department of Psychological and Pedagogical Subjects, National University «Ostroh Academy», Ostroh, Ukraine.

Portiana Olena Volodymyrivna, Assistant of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Prokopiv Liudmyla Yaroslavivna, Postgraduate Student of the Department of Age-Related and Pedagogical Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Pustovalov Ivan Viktorovych, Postgraduate Student of the Department of Psychology of Management at «University of Educational Management»; Methodologist of the Department of

General and Applied Psychology at the Institute of Management and Psychology of «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

Pushkaruk Iryna Yuriivna, Master of Psychology, Practical Psychologist of Kolomyia Gymnasium named after Mykhailo Hrushevshkyi, Kolomyia, Ukraine.

Rudiuk Oleh Volodymyrovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State Humanities University, Rivne, Ukraine.

Severyn Oleksiy Viktorovych, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Brest State University named after O.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus.

Sedykh Kira Valeriivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Semeniv Nataliia Myronivna, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Practical Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

Smotrytskyi Andriy Valeriiovych, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Science, Executive Director of the Association of Political Psychologists of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology of the NAPS of Ukraine, Member of the All-Ukrainian «Art-Therapy Association», Kyiv, Ukraine.

Sniadanko Iryna Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Pedagogics and Social Management, National University «Lviv Polytechnic», Lviv, Ukraine.

Stelmaschuk Khrystyna Romanivna, Postgraduate Student, Assistant of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Tvardovska Alla Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Special Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Teslenko Maryna Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Khomulenko Borys Vladyslavovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine.

Tsybuliak Natalia Yuriivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology and Logopaedics, Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine.

Tsyvil'ska Kateryna Anasivna, Assistant of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Psychology and Correctional Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Chekanska Oksana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podil'skyi, Ukraine.

Shebanova Vitaliia Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostics, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Yurchyk Oksana Mykolaivna, Postgraduate Student of the Department of Educational and Developmental Psychology, State Higher Educational Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Yanovska Tamara Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко

Теорія розвитку поведінки людини П.П. Блонського 7

Н.І. Антюхова

Фасилітація становлення творчого потенціалу
майбутнього вчителя іноземних мов 19

Т.В.Артемова, Т.В.Дуткевич

Понимание юмористического контекста детьми
младшего школьного возраста 33

А.И. Ахметзянова

Вариативные формы дошкольного образования в
инклюзивном пространстве. 45

І.М. Біла

Система організованого впливу на творчу діяльність
дітей 55

Н.И. Болтакова

Подготовка специалистов для инклюзивного
образования в Казанском федеральном университете. 71

А.О. Борисова

Особенности картины світу та успішність міжкультурної
адаптації студентів-іноземців 81

Я.М. Бугерко

Ціннісні виміри духовної культури студентської молоді . . . 93

С.В. Бургонська

Дослідження особливостей формування взаємовідносин
між психотерапевтом і клієнтом. 105

О.В. Вдовиченко

Типологія особистості ризику 115

Г.С. Венгер

Досвід сімейних стосунків у дистантній і традиційній
сім'ях 125

Н.І. Волошко

Психологічні вправи для розвитку мотивації здорового способу життя в навчальному процесі 138

Н.М. Гончарук

Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки 149

О.Ю. Горбачова

Емпіричне дослідження внутрішніх детермінант розвитку смислової сфери дитини 159

І.А. Горобець

Формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ 171

О.М. Гринів

Детермінанти психологічного благополуччя сучасних чоловіків і жінок періоду ранньої дорослості. 184

І.А. Гуляс

Емпіричне дослідження саморегуляції особистості 196

Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина

Структурно-функціональні особливості розумової діяльності мовця (на прикладі висловлення ірреального бажання) 206

Н.В. Жиляк, Н.Є. Гоцуляк

Комплексне дослідження психомоторних здібностей особистості 217

В.В. Журов

Робота з особистісними сенсами в контексті посттравматичного стресового розладу 228

Н.В. Завязкіна

Агресивна поведінка як один із критеріїв обмеженої осудності хворих на епілепсію 240

О.В. Зінченко

Емпіричне дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці 251

Т.В. Зозуль

Психологічні особливості взаємодії в конфліктних ситуаціях подружжя із суттєвою різницею у віці 266

Є.О. Іванова

Суб'єктивне відчуття емоційної близькості як предиктор формування емоційного інтелекту підлітка. 276

І.А. Коваль

Особистість і розлади особистості в сучасній практиці лікування 286

В.В. Корнілова

До проблеми вивчення психічних станів особистості 295

К.В. Кравченко

Про вплив особистісної зрілості подружжя на ставлення до дитини 309

Н.І. Кривоконь

Соціально-психологічна підтримка як чинник подолання скрутних життєвих ситуацій 319

А.І. Куриця

Перевірка ефективності програми розвитку лідерських якостей студентів 329

Д.І. Куриця

Державне управління як вид соціального управління та роль державної служби у його здійсненні 338

О.І. Куцан

Особливості різновидів заздрисності в ранньому юнацькому віці. 350

Л.В. Лимар

Корекція розвитку мотиваційного компонента готовності медиків до продуктивної взаємодії на заняттях англійської мови 363

Ю.О. Лукомська

Підвищення когнітивної готовності до інновації персоналу освітнього закладу засобами психологічного тренінгу . . . 376

Л.А. Любіна

Гендерно-орієнтований тренінг психолого-педагогічного спрямування як метод формування професійної компетентності майбутніх лікарів 387

К.С. Максименко

Сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов. 397

Т.М. Мандзик

До проблеми про психологічні детермінанти прив'язаності студентів до міста, в якому відбувається їхнє навчання 410

И.А. Нигматуллина

Изучение особенностей сформированности дыхания у детей дошкольного возраста с использованием технологии биологической обратной связи 422

L.A. Onufriieva

Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence 430

О.М. Паламар

Рефлексивний і пізнавальний аспекти психологічної компетентності тифлопедагога 442

Марек Палюх

Социальная помощь и социальная работа в Польше – педагогический и психологический аспекты. 457

Н.П. Панчук

Ціннісна сфера особистості та її роль у становленні професіонала 471

Л.В. Пастух

Особливості емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти 481

Н.В. Підбуцька

Характеристика й особливості ціннісного компонента професіоналізму особистості майбутнього інженера 498

Т.С. Пільгук

Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку
творчої компетентності вчителя у процесі
професійного становлення. 509

О.М. Polianychko

Funktionelle Aspekte der psychischen
Widerspiegelung in der Sichtweise
der tiefenpsychologischen Erkenntnis 519

І.С. Попович

Семантичний аналіз наукової категорії «соціальні
очікування» 528

М.А. Попчук

Стильові особливості навчальної діяльності
студентів. 538

О.В. Портяна

Теоретико-методологічні засади дослідження
когнітивних стилів 549

Л.Я. Прокопів

Експериментальна верифікація комплексної
мультиmodalної психокорекції дитячої
гіперактивності 561

І.В. Пустовалов

Психологічні особливості осмисленості життя дітей
підліткового віку в сім'ях повторного шлюбу 575

І.Ю. Пушкарук

Аналіз особливостей Я-концепції в чоловіків у
доактуалізаційному та актуалізаційному періодах
становлення батьківської ідентичності 585

О.В. Рудюк

Особистісні детермінанти подолання кризи
зайнятості у безробітних 598

А.В. Северин

Особенности перцептивных действий подростков при
изучении предметов с вариативной формой. 613

К.В. Седих

Міфологізація свідомості як ознака
суспільно-політичної кризи 626

Н.М. Семенів

Чинники впливу на становлення та розвиток
міжетнічної взаємодії 636

А.В. Смотрицкий

Психотерапевтические возможности
досугово-танцевальных практик 647

І.І. Сняданко

Методика «Самоефективність у майбутній організації»:
опис та рекомендації до застосування 659

Х.Р. Стельмащук

Психологічні фактори подолання стресу 671

А.А.Твардовская

Исследование коммуникативной компетенции детей с
нарушениями развития в условиях Лекотеки 685

М.М. Тесленко

Діалогічний підхід у системі фахової підготовки
майбутніх психологів 696

Б.В. Хомуленко

Розвиток функціонально-рольової структури
особистості психолога 706

Н.Ю. Цибуляк

Практика освітньої діяльності щодо розвитку
професійної спостережливості майбутніх педагогів 717

Е.А. Цивильская

Особенности усвоения правил поведения младшими
школьниками с нормой и патологией
интеллектуального развития 728

О.А. Чеканська, Ю.П. Данчук

Особливості психологічного здоров'я матерів,
які виховують дітей у неповних сім'ях 740

В.І. Шебанова

Особливості егоцентризму вагітних жінок
з травматичним досвідом тілесності 752

О.С. Штена

Функціональна значущість психологічної ресурсності
у структурі особистісного потенціалу 765

О.М. Юрчик

Теоретичні аспекти моделювання процесу психологічної
профілактики шкільного насильства 779

Т.А. Яновська, Ю.І. Калюжна

Особливості розвитку інтересу до психологічних
знань у майбутніх педагогічних працівників 791

Відомості про авторів 803

CONTENTS

S.D. Maksymenko

P.P. Blonskyi's theory of human behavior 7

N.I. Antiukhova

The facilitation of the development of a creative potential
of a future teacher of foreign languages 19

T.V. Artemieva, T.V. Dutkevych

The Junior Pupils' Understanding of Humor
Context 33

A.I. Akhmetzianova

Divergent forms of preschool education in an inclusive
space 45

I.M. Bila

The system of organized influence on the creative
activities of children 55

N.I. Boltakova

Training of specialists for inclusive education
in Kazan Federal University 71

A.O. Borysova

Features of the world picture and success of cross-cultural
adaptation of students-foreigners 81

Y.M. Buherko

The value survey of students' spiritual culture 93

S.V. Burhonska

The study of the formation of relationships between
psychotherapist and client 105

O.V. Vdovychenko

Typology of the risk personality 115

H.S. Venher

The experience of family relationships in distant and
traditional families 125

N.I. Voloshko

Psychological exercises for the development of motivation
of healthy lifestyle in the educational process 138

N.M. Honcharuk
Psychological analysis of communicative reactions as components of communicative behavior 149

O.Y. Horbachova
Empirical study of internal determinants of semantic sphere of a child. 159

I.A. Horobets
The formation of oral speech communicative competence in students of technical higher schools 171

O.M. Hryniv
Determinants of psychological well-being of modern men and women during early adulthood. 184

I.A. Hulas
Empiric research of self-regulation of personality 196

T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna
The peculiarities of speaker's mental activity during construction of expression of the irreal wish 206

N.V. Zhyliak, N.Y. Hotsuliak
Comprehensive Study of Psychomotor Abilities of the Personality 217

V.V. Zhurov
Work with personal senses in the context of post-traumatic stress disorder. 228

N.V. Zaviazkina
Aggressive behavior as one of the criteria of diminished responsibility of patients with Epilepsy 240

O.V. Zinchenko
Empirical studies on psychological characteristics of adolescents' Internet communication 251

T.V. Zozul
Psychological characteristics of interaction in conflict situations of couple with significant age difference 266

Y.O. Ivanova
Subjective feeling of emotional closeness as a predictor of forming of adolescent's emotional intelligence. 276

<i>I.A. Koval</i>	
Personality and personality disorders in a current practice of treatment.	286
<i>V.V. Kornilova</i>	
To the problem of the study of personality's mental states. . .	295
<i>K.V. Kravchenko</i>	
The effect of married couple's personal maturity on the attitude to a child	309
<i>N.I. Kryvokon</i>	
Psychosocial support as a factor of difficult situations overcoming	319
<i>A.I. Kurytsia</i>	
Verification of program efficiency of development of leadership's qualities of students	329
<i>D.I. Kurytsia</i>	
Governance as a form of social management and public service role in its implementation	338
<i>O.I. Kutsan</i>	
Differences and peculiarities of envy varieties in early adolescence	350
<i>L.V. Lyamar</i>	
Correcting the motivation of medical students' readiness for productive interaction at Medical English classes	363
<i>Y.O. Lukomska</i>	
The Improvement of Cognitive Readiness for Innovations of Personnel of Educational Establishment through Psychological Training	376
<i>L.A. Liubina</i>	
Gender-based training of psycho-pedagogical direction as a method of doctors' formation of professional competence	387
<i>K.S. Maksymenko</i>	
The comparative analysis of personality-oriented psychotherapeutic approaches	397

<i>T.M. Mandzyk</i>	
To the problem on psychological determinants of place attachment in the native and non-native students.	410
<i>I.A. Nihatullina</i>	
Study of the peculiarities of preschool children's breath formation with the use of Biofeedback technology	422
<i>L.A. Onufrieva</i>	
Psychological features of future socio-economic specialists' emotional competence	430
<i>O.M. Palamar</i>	
Reflexive and cognitive aspects of psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue).	442
<i>Marek Paliukh</i>	
Social help and social work in Poland – pedagogical and psychological aspect	457
<i>N.P. Panchuk</i>	
The value sphere of personality and its role in the development of a professional.	471
<i>L.V. Pastukh</i>	
The features of the emotional component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education	481
<i>N.V. Pidbutska</i>	
Characteristic and features of an axiological component of a future engineer's personal professionalism	498
<i>T.S. Pilhuk</i>	
The logic and psychological analysis of the problem on the development of a teacher's creative competence in the process of professional becoming	509
<i>O.M. Polianychko</i>	
Funktionelle aspekte der psychischen widerspiegelung in der sichtweise der tiefenpsychologischen erkenntnis	519
<i>I.S. Popovych</i>	
Semantic analysis of scientific category «social expectations»	528

<i>M.A. Popchuk</i>	
Style features of students' training activities	538
<i>O.V. Portiana</i>	
Theoretical and methodological aspects of cognitive styles research	549
<i>L.Y. Prokopiv</i>	
The experimental verification of comprehensive multimodal psychocorrection of children's hyperactivity	561
<i>I.V. Pustovalov</i>	
Psychological characteristics of life meaningfulness of step family adolescents	575
<i>I.Y. Pushkaruk</i>	
The analysis of the qualities of self-concept of men in preactualized and actualized stages of paternal identity formation	585
<i>O.V. Rudiuk</i>	
Personality determinants of overcoming of the employment crisis of unemployed	598
<i>O.V. Severyn</i>	
Specific features of teenagers perceptual actions during their study of subjects with variation forms	613
<i>K.V. Sedykh</i>	
Mythologizing of consciousness as a sign of social and political crisis	626
<i>N.M. Semeniv</i>	
Factors of influence on the formation and development of inter-ethnic interaction	636
<i>A.V. Smotrytskyi</i>	
Psychotherapeutic possibilities of leisure and dance practices	647
<i>I.I. Sniadanko</i>	
Methodology «Self-efficiency in future organization»: description and recommendations for implementation	659

<i>K.R. Stelmaschuk</i>	
Psychological factors of stress overcoming	671
<i>A.O. Tvardovska</i>	
The study of communicative competence of children with developmental disorders in terms of Lekotek	685
<i>M.M. Teslenko</i>	
Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists	696
<i>B.V. Khomulenko</i>	
Developing the functional and role structure of psychologist's personality.	706
<i>N.Y. Tsybuliak</i>	
The practice of educational activities for the development of future teachers' professional observation	717
<i>K.A. Tsyvilska</i>	
The features of the rules' adoption by junior pupils with normal and abnormal intellectual development	728
<i>O.A. Chekanska, Y.P. Danchuk</i>	
Mental health characteristics of single mothers	740
<i>V.I. Shebanova</i>	
Features of the egocentrism of pregnant women with traumatic experiences of corporeality.	752
<i>O.S. Shtepa</i>	
Functional significance of psychological resourcefulness in the structure of personal potential	765
<i>O.M. Yurchyk</i>	
Theoretical aspects of modelling psychological prevention process of school violence	779
<i>T.A. Yanovska, Y.I. Kaliuzhna</i>	
Features of development of future teachers' interest in psychological knowledge	791
Information about the authors.	811

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, CEJSH 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, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями – 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

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.

Збірники наукових праць: Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.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, CEJSH 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
All papers will be published in open access on the Journal site:
<http://problemps.at.ua>

Scientific publication

Problems of modern psychology

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

Issue 29

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 29

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 48,83.
Тираж 300 пр. Зам. № 609.

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.