

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 30

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2015

Рецензенти:

Ж.П.Вірна

– доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

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 габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 10 від 22.10.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 5.11.2015 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (відповідальний редактор), Україна; **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **В.В.Клименко**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар), Україна; **М.Л.Смульсон**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В.Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габлітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габлітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **І.О.Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь).

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); **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 Коженювські**, доктор габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **В.І.Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **О.Я.Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **Т.С.Яценко**, академік 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. 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 812 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) cejsh.icm.edu.pl

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

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

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

Problems of modern psychology

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

Issue 30

Kamianets-Podilskyi

«Aksioma»

2015

UDC 378(082):159.9
UDC 74.58+88я43
P 68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
ISSN 2227-6246


cejsh.icm.edu.pl

Reviewers:

Z.P.Virna

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

V.O.Moliako

– Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv

Danuta Mazhets

– Professor, Doctor Habilitated, Yan Dluhosh Academy, Chénstokhov, 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 № 10 of 22.10.2015),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Protocol № 10 of 5.11.2015)*

International editorial board:

S.D.Maksymenko, 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, (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; **Alfred Pritts**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, Doctor Habilitatus, Pavlo Yozef Shafaryk University in Koshytse (Slovak Republic); **Yurái Shtentsl**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Beata Anna Ziemba**, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Zheshiv University (Republic of Poland); **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Doctor Habilitatus in Humanities, Zheshiv University (Republic of Poland); **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Zheshiv University (Republic of Poland); **I.O.Furmanov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus).

International Scientific Council:

Eugene Hlywa, Philosophy Doctor in 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); **Mechyslav Radokhonskyi**, Doctor Habilitatus, Professor Extraordinarius, Zhesliv University (Republic of Poland); **Miroslaw Chapka**, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of the University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); **Leshek Friderik Kozheniowski**, Doctor Habilitatus in Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Doctor Habilitatus, Priashiv University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Priashiv University (Slovak Republic); **V.I.Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **O.Y.Chebykin**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine); **T.S.Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

P 68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – 812 p.

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

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

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

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

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

On April 8, 2014 the collection of research papers «Problems of Modern Psychology» of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine was indexed and listed in the international database **Index Copernicus (IC) – ICV 2013: 5.68 – from the issue 19 of 2013; 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](http://problemps.at.ua/kpnu_lab_ps@ukr.net)

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

Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О. Менчинської

Maksymenko S.D. Associative and reflex theory of education by N.O. Menchynska / S.D. Maksymenko // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 7–18.

С.Д. Максименко. Асоціативно-рефлекторна теорія навчання Н.О. Менчинської. Автором статті констатовано, що центральною проблемою досліджень лабораторії Н.О. Менчинської є питання про особливості «здатності до навчання», обумовленої як здатність до засвоєння знань і способів учбової діяльності. Показано, що властивість «здатності до навчання», на думку Н.О. Менчинської та її співробітників, носить динамічний характер. Показано, що Н.О. Менчинська вважала принципово важливими при розробці типології учнів у процесі навчання показники, що характеризують не тільки інтелект, але й інші сторони особистості (насамперед мотивацію), оскільки тим самим переборювався, на її думку, неправомірний поділ психології навчання і виховання. Встановлено, що навчальний експеримент у роботах Н.О. Менчинської та її співробітників не має проектуючої і прогностичної функцій. Доведено, що основна дослідницька стратегія полягала в констатації існуючих недоліків шкільного навчання в процесі констатуючого експерименту, виявленні в серії навчальних експериментів найбільш дієвого способу усунення недоліків і побудові на цій основі методичних рекомендацій, що доповнюють чи видозмінюють традиційну методику. Встановлено, що теорія поетапного формування розумових дій і концепція учбової діяльності, що реалізували діяльнісний підхід до навчання та будувалися на основі визначених психологічних моделей, зазнавали критики з боку Н.О. Менчинської та її співробітників.

Ключові слова: асоціативно-рефлекторна теорія навчання, здатність до навчання, навчальний експеримент, діяльнісний підхід, навчальні цілі, учні, розумова діяльність, індивідуальні розходження.

С.Д. Максименко. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения Н.А. Менчинской. Автором статьи констатировано, что центральная проблема исследованной лаборатории Н.А. Менчинской – вопрос об особенностях «обучаемости», определяемых как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Показано, что свойство «обучаемости», по мнению Н.А. Менчинской и ее сотрудников, но-

сит динамический характер. Показано, что Н.А. Менчинская считала принципиально важными при разработке типологии учащихся в процессе обучения показатели, характеризующие не только интеллект, но и другие стороны личности (прежде всего – мотивацию), поскольку тем самым преодолевалось, по ее мнению, неправомерно разделение психологии обучения и воспитания. Установлено, что учебный эксперимент в работах Н.А. Менчинской и её сотрудников не имеет проектирующей и прогностической функций. Доказано, что основная исследовательская стратегия заключалась в констатации существующих недостатков школьного обучения в процессе констатирующего эксперимента, выявления в серии учебных экспериментов наиболее действенного способа устранения недостатков и построении на этой основе методических рекомендаций, дополняют или видоизменяют традиционную методику. Установлено, что теория поэтапного формирования умственных действий и концепция учебной деятельности, реализовавших деятельностный подход к обучению и строились на основе определенных психологических моделей, подвергались критике со стороны Н.А. Менчинской и её сотрудников.

Ключевые слова: ассоциативно-рефлекторная теория обучения, способность к обучению, учебный эксперимент, деятельностный подход, учебные цели, ученики, умственная деятельность, индивидуальные различия.

Постановка проблеми. На основі ідеї Л.С. Виготського про експериментально-генетичний метод дослідження у середині 30-х років ХХ століття С.Л. Рубінштейном були сформульовані основні методологічні положення радянської психології, в яких принципи детермінізму, єдності свідомості і діяльності дотримані і конкретизовані в принципі формування психіки в діяльності.

У наступні два десятиліття основний напрямок робіт із застосуванням формуючого експерименту, що спиралась на дослідження С.Л. Рубінштейна щодо вивчення і формування мислення, пов'язаний з іменами Н.О. Менчинської і її співробітників – Д.М. Богоявленського, О.М. Кабанової-Меллер та ін. У їхніх роботах, однак, використовувалося поняття «навчальний експеримент», що точно відбивало специфіку методологічних установок і методичних прийомів, які застосовувалися в дослідженні.

Роботи Н.О. Менчинської [Менчинская, 1967, 1970] й її співробітників були присвячені вивченню процесу засвоєння понять, оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання розумових операцій, взаємозв'язку «наукових» і «життєвих» понять, формуванню розумової активності учнів, взаємовідношенням конкретного й абстрактного на різних ступінях

навчання, проблемам індивідуальних розходжень у засвоєнні знань; реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Отримані результати дозволили внести низку уточнень у методику навчання учнів (а саме в цьому Н.О. Менчинська та її співробітники вбачали свою основну задачу, на відміну, наприклад, від Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, які основною умовою розвитку розумової діяльності вважали зміст знань і, відповідно, навчальних програм).

Мета нашої статті – дослідження асоціативно-рефлекторної теорії навчання Н.О. Менчинської.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральною проблемою досліджень лабораторії Н.О. Менчинської є питання про особливості «здатності до навчання», обумовленої як здатність до засвоєння знань і способів учбової діяльності. Властивість «здатності до навчання», на думку Н.О. Менчинської та її співробітників, носить динамічний характер, і її вивчення дає можливість не тільки констатувати актуальний стан психічного розвитку, але і якоюсь мірою прогнозувати характер і темпи подальшого просування учня.

Основні напрямки досліджень були пов'язані з вивченням структури «здатності до навчання», ви členовуванням її компонентів, співвідношенням із розумовим розвитком і іншими психічними якостями особистості. Було виокремлено показники, що визначають високу чи низьку «здатність до навчання», проаналізовано причини поганої успішності через недостатню «здатність до навчання» учнів.

При аналізі співвідношення понять «здатність до навчання» і «розумовий розвиток» з'ясувалося, що ці поняття дуже близькі між собою, але не тотожні. Зокрема, найважливіші показники розумового розвитку – запас і ступінь системності знань, володіння прийомами розумової діяльності – складені «здатності до навчання», але з дуже істотним зауваженням: «здатність до навчання» характеризується ступенем легкості і швидкості, з яким здобуваються знання та здійснюється оволодіння прийомами діяльності, таким чином, особливості навченості пов'язані з особистістю в цілому.

Факти, що підтверджують це положення, були виявлені, зокрема, при вивченні учнів із тривалою неуспішністю, значну частину яких, як показали дослідження співробітників Н.О. Менчинської, можна віднести до категорії дітей «із затримками в розвитку».

Багато навчальних експериментів, проведених під керівництвом Н.О. Менчинської, були спрямовані на виявлення кри-

теріїв поділу учнів на групи в залежності від їхніх типових особливостей, що виявляються в процесі навчання. Як такі критерії були обрані два комплекси рис (чи дві підструктури особистості):

1) особливості розумової діяльності, що характеризують рівень розумового розвитку і ступінь «здатності до навчання» (тобто сприйнятливості до засвоєння знань і способів діяльності);

2) спрямованість особистості, що включає мотивацію, відношення до навчання.

Далі було встановлено, що різні грані особистості (мотиваційна сфера й інтелект) мають різний ступінь «піддатливості» педагогічним впливам (мотиваційна сфера більш лабільна).

Відзначимо, що Н.О. Менчинська вважала принципово важливими при розробці типології учнів у процесі навчання показники, що характеризують не тільки інтелект, але й інші сторони особистості (насамперед – мотивацію), оскільки тим самим переборювався, на її думку, неправомірний поділ психології навчання і виховання.

Методам дослідження в роботах Н.О. Менчинської приділялось велике значення. Використовуючи традиційну схему їхньої класифікації (спостереження – експеримент), вона виділяє і застосовує в кожній з цих двох груп методів ряд перехідних форм. Крім того, у її роботах відзначається, що деякі методи (використовувані, зокрема, в педагогічній психології) не можна жорстко прив'язати до тієї чи іншої групи, оскільки в них спостереження й експеримент нерозривно пов'язані між собою.

До таких методів відносяться, наприклад, монографічний метод, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду тощо. Говорячи про психологічні особливості експерименту, Н.О. Менчинська і Д.М. Богоявленський [Богоявленский, Менчинская, 1960] відзначають, що саме ступінь втручання експериментатора в ході психічних процесів і створює різні типи природного експерименту.

При цьому, якщо задача дослідження поставлена досить широко, експеримент почасти зливається зі спостереженням («експериментальне спостереження», чи, за виразом П.П. Блонського, «випробовувальний експеримент»). Якщо ж задача дослідження визначена порівняно чітко, можливості активного втручання протягом експерименту обмежуються.

Якщо ж гіпотеза дослідження визначена, можна передбачити і різні варіації умов експерименту («перевірочний» експеримент по П.П. Блонському). Зокрема, в експериментах, проведених під керівництвом Н.О. Менчинської, центральне місце

займав методичний прийом «варіювання задач» [Богоявленський, Менчинская, 1960, с. 29].

Основна схема цих теоретико-експериментальних досліджень: експеримент, що констатує, навчальний і контрольний експерименти, і далі – аналіз результатів експериментів. Відмітимо, що Н.О. Менчинська і її співробітники виділяли два основних види навчального експерименту: «перевірочний» і «випробувуючий».

Передбачалося, що в першому випадку експериментатор застосовує визначений метод навчання з метою з'ясувати, як останній впливає на процес засвоєння знань; у другому випадку дослідник застосовує різні методи і прийоми, варіює їх, намагаючись установити, які з них найбільш ефективні.

Для експериментів Н.О. Менчинської характерні аналіз великої кількості циклів досвіду, варіативність матеріалу дослідження, багаторазовість повторення досліджень, тривалість експерименту тощо, зокрема, це вивчення О.Н. Кабановою-Меллер процесу формування навичок читання топографічної карти, Г.Ф. Говоркової – процесу узагальнення й абстрагування при засвоєнні геометричних понять, О.М. Оргової – процесу засвоєння граматичних понять, А.З. Редько – історичних понять тощо.

Звертаючись до проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку, Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська вказують, що розумовий розвиток, хоча й тісно пов'язаний із процесом засвоєння знань, однак не зводиться до нього: у процесі навчання змінюється не тільки те, що відбивається у свідомості, але і сам процес відображення, ті психічні процеси, що його здійснюють [Богоявленський, Менчинская, 1960].

Солідарна з Л.С. Виготським у критиці вирішення проблеми навчання та розвитку асоціоністами і біхевіористами, Н.О. Менчинська й її співробітники думали, що він, виступаючи проти класичного асоціанізму, неправомірно ігнорував і поняття зв'язку в споконвічному його розумінні (у світлі рефлексорної теорії І.П. Павлова і І.М. Сеченова як умовні зв'язки або асоціації).

Опора на асоціативно-рефлексорну психологічну теорію (яка сформувалася, власне кажучи, ще в XVII столітті і стверджувала, що в основі навчання лежать асоціації, сенсуалістична наочність, що поєднується зі словом, виведення частки з загального, вправи) істотно обмежувала можливості експериментального дослідження та формування психічних новоутворень.

Однак не слід забувати, що такий висновок може бути зроблений з позицій сьогодення, коли асоціативно-рефлексорним

концепціям протиставлене найбільш адекватне й ефективне діяльнісне трактування навчання. У конкретному ж історичному контексті – у середині 50-х років – дослідження Н.О. Менчинської та її співробітників зіграли важливу роль у розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема, важко переоцінити їхній внесок у твердження навчального експерименту як діючого методу вивчення і впливу на психіку учня.

Необхідно також враховувати, що прихильність ідеям І.П. Павлова і рефлекторній обумовленості психічних явищ у ті роки розглядалася багатьма як сертифікат компетентності і «наукової благонадійності», і тому не тільки Н.О. Менчинській та її послідовникам, але і багатьом інших учених у ті роки був властивий апологетичний спосіб аргументації, при якому кожен відступ або неточне (приблизне) трактування ідей Сеченова-Павлова розглядалося як причини помилковості і неспроможності відповідних положень.

Даючи узагальнену оцінку реалізації ідей формування психіки і діяльності в роботах Н.О. Менчинської та її співробітників, підкреслимо, що ця реалізація була швидше емпірико-педагогічною, ніж власне науковою. У дослідженнях зазначених авторів не завжди враховувалися основні психологічні характеристики діяльності, на які в свій час указував Л.С. Виготський: активна організація діяльності, її змістовні особливості. Основний наголос робився на кінцевий результат, що задається чисто ззовні, емпірично, а не на процесуальну сторону формування тих чи інших утворень (знань, умінь, навичок).

Суть досліджень, проведених вищеназваними авторами, полягала в тому, що ідея формуючого експерименту реалізувалася на основі асоціативно-рефлекторного розуміння психіки.

Розробка класифікації асоціацій і аналіз психічних процесів саме на цій основі виявилися також у центрі теоретико-експериментальних досліджень В.О. Швирьова. У його роботах безпосереднім предметом вивчення виступали узагальнені (варіативні) зв'язки, на відміну від зазвичай згадуваних одиничних, сталих асоціацій.

Узагальнені зв'язки в тлумаченні В.О. Швирьова були «правилоузгодженими» асоціаціями, тобто відповідали певному правилу. Вони обумовлювали можливість практичного застосування відповідного правила до тих конкретних випадків, що підходять під це правило [Швырев, Джумондурднева, 1988].

В.О. Швирьовим зроблено детальну класифікацію узагальнених зв'язків, вивчено психологічні передумови виникнення

правильних і помилкових асоціацій. Це дозволило йому обґрунтувати шляхи навчання, що дозволяють уникати помилкових асоціацій і тим самим підвищувати ефективність навчального процесу.

Завершуючи короткий огляд наукових поглядів на проблему навчання і розвитку і внесок у розробку методів її дослідження тих авторів, що займали в цілому асоціаністські позиції, відзначимо, що їхні роботи відіграли значну роль у подальшій теоретизації педагогічної психології.

І найбільш значний етап у переході від емпіричної стадії дослідження до теоретичного пов'язаний з теорією навчання Н.О. Менчинської. У її рамках розробляються нові методологічні засоби, насамперед навчального експерименту, для упорядкування і систематизації емпіричного матеріалу застосовується теоретична типологізація (наприклад, типологія абстракцій О.Н. Кабанової-Меллер, згадаємо і класифікацію асоціацій Ю.О. Самаріна, і узагальнених зв'язків П.О. Шеварьова, хоча вони і не працювали в контексті теорії навчання Н.О. Менчинської), для інтерпретації психологічних особливостей учбової діяльності включаються відповідні зв'язки – причинні, функціональні і генетичні.

Як теоретична основа, усе більше місце починають займати гіпотези (названі Медсеном частково емпіричними), у яких виявляються гіпотетичні змінні. У рамках даної теорії велику вагу став набувати навчальний експеримент. Тут закладені основи розмаїття функцій цього експерименту, дана докладна характеристика, так званих, «перевірочного» і «навчального» типів навчального експерименту.

Перший застосовується з метою верифікації певного методу навчання, що впливає на засвоєння умінь, знань і навичок, а другий – для апробації різних методичних прийомів по ходу навчання з метою визначення найбільш ефективних для успішного оволодіння знаннями.

У навчальному експерименті існують різновиди, що говорить про досягнення ним певного рівня розвитку як дослідницького методу та ілюструється розширенням сфери його застосування (наприклад, як засобу виявлення індивідуальних розходжень у мисленні за К.Г. Гавловим, А.Ф. Говірковою, так і засобу визначення навченості різними предметами за З.І. Калмиковою).

Дослідники немов відчули можливості формуючого експерименту. Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська виділяють ще один різновид навчального експерименту – так званий «педаго-

гічний експеримент», під яким мається на увазі «активна зміна педагогічного процесу», що здійснюється в реальних умовах шкільного навчання за рахунок варіювання окремих дидактичних компонентів (методів викладу матеріалу, способів організації діяльності учнів на уроці тощо).

Воднораз наявний дуже виразний вплив емпіризму. Найбільш яскраво це виявляється при розгляді функції основних складових експериментального методу (констатуючого, формуючого та контрольного експериментів). Саме емпіризм у зазначеному вище змісті складає сутність дослідження. «Що виходить?» – так можна сформулювати головне питання, відповідь на яке шукали дослідники, які застосовували формуючий експеримент у даному його розумінні (тобто як проблемне, свідоме навчання).

Причин такого емпіризму чимало. І, як уже відзначалося, головну роль зіграли загальні асоціаністські позиції в розумінні самого навчання, згідно з якими формування заданих властивостей, насамперед навичок, до того ж заданих не в точному змісті обліку їхніх параметрів, а як приблизно описаний еталон, розглядалося не зсередини, не з погляду психологічних механізмів цього формування, а ззовні, тобто як готовий результат.

Показовими є критичні зауваження Н.О. Менчинської на адресу інших дослідницьких шкіл, що вивчали проблематику навчання і формуючого експерименту. Вони дозволяють уточнити її власну теоретичну позицію.

Так, стосовно теорії поетапного формування розумових дій, особливі заперечення в Н.О. Менчинської викликала теза про інтеріоризацію як основний шлях формування розумових дій: «Якщо процес засвоєння знань визначається багатьма змінними, то чи правомірно так обмежувати «психологічну модель» процесу засвоєння, як це здійснюється відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, що визнають зміну етапів тільки в одному напрямку – від зовнішнього до внутрішнього» [Менчинская, 1970, с. 140].

Природно, що і твердження про ефективність керування учбовою діяльністю за допомогою навчальних програм, побудованих на основі теорії поетапного формування розумових дій, також піддавалось сумніву дослідниці [Менчинская, 1970]. Розвиваючи критику ідей інтеріоризації, вона вказувала на помилковість їхньої аргументації тезою К. Маркса про те, що «ідеальне є не що інше, як матеріальне, пересажене в людську голову і перетворене в ній» [Менчинская, 1970, с. 1], оскільки, на її думку, Маркс мав тут на увазі матеріальний, предметний відбиваний

людиною світ, а не її практичні дії. Практична ж діяльність людини містить у собі психічні процеси, що так само, як і найвищі форми мислення, мають зв'язок із практичною діяльністю [Менчинская, 1967, с. 139].

Логічним завершенням цієї лінії міркувань Н.О. Менчинської є «зрівнювання статусу закономірностей переходу з зовнішнього плану дій у внутрішній, і навпаки, твердження про те, що прояви закономірностей у процесі оволодіння знаннями характеризуються надзвичайною лабільністю, пов'язаною з матеріальністю умов» [Менчинская, 1967, с. 206].

Теоретична позиція конкретизувалася в змісті напрямків досліджень Н.О. Менчинської і її співробітників, що були пов'язані з варіюванням різних умов процесу навчання (проблемних ситуацій, організаційних форм, способу пред'явлення учбових задач тощо) і виявленням утруднень, помилок і неточностей у діяльності учнів.

Мета досліджень полягає в тому, щоб на основі аналізу емпіричних даних внести корективи у вже існуючу, застосовувану школою методику навчання, усунути недоліки, що мають місце в засвоєнні. У цьому плані, наприклад, упродовж десятків років проводилися дослідження з вивчення понять, у тому числі оперування ними при вирішенні різних розумових задач і виконання різних розумових операцій.

Так, значна увага приділялася взаємовідносинам життєвих і наукових понять, їхньому взаємному впливу. Вивчення особливостей формування понять та їх засвоєння в процесі навчання дозволило розкрити низку закономірностей загального порядку: про роль зразка і слова в засвоєнні понять, про розвиток процесу узагальнення та конкретизації у дітей. Однак, основна мета полягала у внесенні різного роду змін у діючі навчальні програми.

Аналогічне дослідження розумових операцій на матеріалі різних розділів математики в школі (арифметики, геометрії й алгебри) дозволило зробити низку висновків загального плану (наприклад, про необхідність «інтелектуалізованості» навичок, закономірності «арифметичного мислення», засвоєння систем числення дітьми).

Висновки Н.О. Менчинської стосувалися переважно окремих коректив і уточнень у методиці сформованого навчання в школі (про неприпустимість навчання лічби без допомоги числових фігур, заклик до «боротьби» з числовим сприйняттям, пов'язаним з формою розташування предметів, і за перехід до рахунку за допомогою числівників тощо). Слід відзначити також

роботи Н.О. Менчинської та її співробітників із вивчення закономірностей формування розумової активності учнів.

Основний напрямок пов'язаний тут із вивченням формування прийомів розумової діяльності як показників розумового розвитку в процесі навчання. І, природно, така позиція протистояла концепції Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова з низки ключових пунктів.

Так, заперечуючи проти широкого введення узагальнення й абстракції у школярів молодших класів, Н.О. Менчинська стверджувала, що під впливом навчання відбуваються якісні зміни й у конкретному, і в абстрактному мисленні (а також формах їхньої взаємодії), і тому «неправомірно вважати, що в умовах підвищення теоретичного рівня утворення має значення розвиток тільки абстрактного мислення» [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 22].

Крім того, саме визначення конкретного й абстрактного є, на думку Н.О. Менчинської та Д.М. Богоявленського, дуже відносним: те, що на ранньому ступені навчання є абстрактним, завдяки все більш досконалому оволодінню цим матеріалом стає для учнів більш конкретним, і тому основна мета дослідника повинна складатися не в акцентуванні теоретичного й абстрактного в навчанні, а у вивченні співвідношення конкретного й абстрактного на різних ступінях навчання і на різних рівнях розвитку учнів [Богоявленский, Менчинская, 1960].

Ці заперечення узгоджуються з критикою Н.О. Менчинською доцільності ускладнення (тобто його теоретизації) навчального матеріалу. На її думку, однобічне превалювання абстрактного вже в молодших класах школи не потрібно, а при вирішенні питання про зміст програми не варто сподіватися на те, що дитина може засвоїти: «Прагнення прискорити проходження дитиною більш пізніх етапів у розвитку мислення не є правомірним: потрібно домагатися іншого, а саме – щоб мислення, властиве дитині у визначений віковий період, одержало б найбільш міцний розвиток» [Богоявленский, Менчинская, 1960, с. 24].

Тому, якщо в концепції Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова основним фактором розвитку мислення дитини виступає зміст знань, і магістральний шлях вбачається в конструюванні навчальних програм, побудованих на розгортанні вихідного відношення в даній (проектованій) навчальній дисципліні, то в Н.О. Менчинської зміна шкільних програм означає насамперед удосконалення методики навчання.

Найбільш істотне, що характеризує підхід Н.О. Менчинської, – дослідження розумового розвитку в процесі навчання.

Основні способи її вирішення пов'язані з виявленням прихованих резервів розумової діяльності учнів, ще не використаних інтелектуальних можливостей. Конкретизація цих способів виявляється в методичних удосконаленнях сформованого шкільного навчання, тобто реалізується логіка руху «від суцього до належного» (на відміну від концепції учбової діяльності, у якій рух йде «від належного до суцього»).

Відповідно навчальний експеримент у роботах Н.О. Менчинської та її співробітників не має проєктуючої та прогностичної функцій: це насамперед спосіб експериментального виявлення найбільш ефективних прийомів формування розумової діяльності, технологія обліку особливостей проблемних ситуацій, способів їхнього пред'явлення, індивідуальних розходжень у засвоєнні знань, в оволодінні шкільними навичками й у рівні розумового розвитку учнів для досягнення конкретних навчальних цілей.

Основна дослідницька стратегія полягала в констатації існуючих недоліків шкільного навчання в процесі констатуючого експерименту, виявленні в серії навчальних експериментів найбільш дієвого способу усунення недоліків і побудові на цій основі методичних рекомендацій, що доповнюють чи видозмінюють традиційну методика.

Не випадково, що і теорія поетапного формування розумових дій, і концепція учбової діяльності, які реалізували діяльнісний підхід до навчання і будувалися на основі визначених психологічних моделей, зазнавали критики з боку Н.О. Менчинської і її співробітників.

Висновки. З позицій сьогодення ця критика може здатися не дуже переконливою, однак у конкретній історичній ситуації на початковому етапі розробки в психології проблеми навчання і розвитку вона зіграла свою позитивну каталізуючу роль і сприяла, зокрема, більш глибокому осмисленню основних принципів і функцій формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н. Психология учения / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская // Психологическая наука в СССР. – М. : Наука, 1960. – Т. 2. – С. 286–336.
2. Менчинская Н.А. 50 лет советской психологии обучения / Н. А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1967. – № 10. – С. 126.
3. Менчинская Н.А. Обучение и развитие младших школьников / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1970. – 72 с.

4. Швырев В.С. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания / В. С. Швырев, С. М. Джумадурдиева // Диалектика, познание, наука /Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М. : Наука, 1988. – С. 54–62.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bogojavlenskij D.N. Psihologija uchenija /D.N. Bogojavlenskij, N. A. Menchinskaja // Psihologicheskaja nauka v SSSR. – М. : Nauka, 1960. – Т. 2. – С. 286–336.
2. Menchinskaja N.A. 50 let sovetsoj psihologii obuchenija / N. A. Menchinskaja // Sov. pedagogika. – 1967. – № 10. – С. 126.
3. Menchinskaja N.A. Obuchenie i razvitie mladshih shkol'nikov / N. A. Menchinskaja. – М. : Pedagogika, 1970. – 72 s.
4. Shvyrev V.S. Voshozhdenie ot abstraktnogo k konkretnomu kak metod razvitija teoreticheskogo znaniya / V. S. Shvyrev, S. M. Dzhumadurdieva // Dialektika, poznanie, nauka /Pod red. V.A.Lektorskogo, V.S.Tjuhtina. – М. : Nauka, 1988. – С. 54–62.

S.D. Maksymenko. Associative and reflex theory of education by N.O. Menchynska. It is stated by the author of the article that the central problem of researches of the laboratory of N.O. Menchynska is the issue concerning the features of «ability to learning», defined as the ability to master knowledge and ways of learning. It is shown that the property of «ability to learning», according to N.O. Menchynska and her coworkers, is dynamic. It is shown that N.O. Menchynska considered fundamentally important in the development of a typology of students in the education process the indicators characterizing not only intelligence, but also other aspects of personality (firstly – motivation). It is established that educational experiment in the works of N.M. Menchynska and her coworkers, doesn't have projecting and prognostic functions. It is proved that basic research strategy consisted in finding existing drawbacks of school education in the process of ascertaining experiment, identifying a series of educational experimentations the most effective way to address the shortcomings and build on this basis the guidelines that complement or modify the traditional method. It is established that the theory of stage formation of mental actions and the concept of educational activities that implemented the activity approach to training and were based on the identified psychological models, suffered criticism from N.O. Menchynska and her coworkers.

Key words: associative and reflex theory of education, ability to studying, educational experiment, activity approach, educational goals, pupils, mental activity, individual differences.

Received July 11, 2015

Revised August 13, 2015

Accepted September 19, 2015

Психологічні інструменти розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій

Aliksieieva O.I. Psychological development tools of competitiveness of educational organizations' managerial staff / O.I. Aliksieieva // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 19–32.

О.І. Алексєєва. Психологічні інструменти розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій. У статті представлено результати дослідження психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності. Визначено систему психологічного забезпечення конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності. Встановлено, що система психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності персоналу організацій включає теоретичний, діагностичний і практичний інструменти. Послідовно розкрито сутність наведених інструментів. Автором констатовано, що логіко-сміслова модель конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності включає: 1) блок базово-педагогічних характеристик; 2) базово-управлінський; 3) спеціально-конкурентоздатний блок, що включає дві підгрупи характеристик; 4) блок «Психологічна культура конкуренції особистості». Встановлено, що для діагностики конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності доцільно застосовувати відповідний діагностичний інструмент «Конкурентоздатність управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності». Підкреслено, що система психологічних методів відбору управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності використовується з метою встановлення готовності до виконання обов'язків на певному робочому місці/посаді і вибору з сукупності претендентів найбільш придатного кандидата на посаду. Зроблено висновок, що блок тренінгових програм «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» сприяє практичному розвитку конкурентоздатності.

Ключові слова: конкурентоздатність, управлінський персонал, освітні організації, державна форма власності, теоретичний, діагностичний практичний інструменти, блок тренінгових програм.

Е.И. Алексеева. Психологические инструменты для развития конкурентоспособности руководителей образовательных организаций. В статье представлены результаты исследования психологического обеспечения развития конкурентоспособности управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности. Определена система психологического обеспечения конкурентоспособности управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности. Установлено, что система психологического обеспечения развития конкурентоспособности персонала организаций включает теоретический, диагностический и практический инструменты. В статье последовательно раскрыта сущность приведённых инструментов. Автором констатировано, что логико-смысловая модель конкурентоспособности управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности включает: 1) блок базово-педагогических характеристик; 2) базово-управленческий; 3) специально-конкурентоспособный блок, включающий две подгруппы характеристик; 4) блок «Психологическая культура конкуренции личности». Установлено, что для диагностики конкурентоспособности управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности целесообразно применять соответствующий диагностический инструмент «Конкурентоспособность управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности». Подчёркнуто, что система психологических методов отбора управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности используется для установления готовности к выполнению обязанностей на определённом рабочем месте / должности и выбора из совокупности претендентов наиболее подходящего кандидата на должность. Сделан вывод, что блок тренинговых программ «Развитие конкурентоспособности управленческого персонала образовательных организаций государственной формы собственности» способствует практическому развитию конкурентоспособности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, управленческий персонал, образовательные организации, государственная форма собственности, теоретический диагностический и практический инструменты, блок тренинговых программ.

Постановка проблеми. Діяльність сучасних освітніх організацій здійснюється в умовах ринкової економіки, яка пов'язана з високою конкуренцією. Успішна діяльність освітніх організацій в ситуації конкурентної взаємодії забезпечується значною мірою високою конкурентоздатністю їх управлінського персоналу.

Конкурентоздатність управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності – це комплексна психологічна характеристика управлінського персоналу, яка забез-

печує його ефективну конкуренцію, порівняно з аналогічними суб'єктами на сучасному освітньому ринку праці, товарів і послуг (О. Філь, О. Алексеева) [1].

Мета статті – розкрити систему психологічного забезпечення конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності.

Завдання статті полягають у представленні:

1) системи психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності персоналу;

2) логіко-сміслової моделі конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій (теоретичний інструмент);

3) системи психологічних методів відбору управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності та комплексу діагностичних методик для дослідження (діагностичний інструмент);

4) дизайну авторських тренінгових блоків «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» (практичний інструмент).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню психологічних аспектів діяльності управлінського персоналу освітніх організацій присвячено праці О. Бондарчук, Л. Карамушки, Клокар, Н. Коломінського та ін.

Розробку психологічного забезпечення системи управління персоналом та його конкурентоздатності здійснювали О. Бондарчук, Л. Ванченко, Л. Галаган, Л. Карамушка, В. Корсакевич, С. Максименко, В. Самсонкін, О. Філь та ін.

Щодо системи психологічного забезпечення розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності, то ця проблема раніше практично не виступала предметом спеціального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система психологічного забезпечення конкурентоздатності персоналу організацій включає основні елементи: розробка концепції управління конкурентоздатності (далі К.) персоналу, психологічний аудит, відбір, адаптація, мотивація, підтримка та формування корпоративної культури К. організації, атестація/ оцінка К. персоналу, управління кар'єрою К. персоналу, звільнення/оновлення К. персоналу, навчання і розвиток К. персоналу (за О. Філь, 2015) [1; 12].

Беручи за основу вищенаведену розробку О. Філь у процесі подальшої науково-дослідної роботи, нами було визначено систему психологічного забезпечення конкурентоздатнос-

ті управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності (теоретичний, діагностичний і практичний інструменти її реалізації). Розкриємо послідовно сутність вище наведених інструментів.

1. Теоретичний інструмент.

1.1. «Логіко-смілова модель конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності», структура та змістовні характеристики якої фактично застосовуються в усіх складових системи психологічного забезпечення конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій як «паспорт» психологічного профілю, як «критерій» відповідності займаній посаді на етапах психологічного аудиту; як «стандарт» відбору конкурентоздатного персоналу, як «показники» атестації/оцінки персоналу; як «напрямки» навчання і розвитку К. персоналу тощо і складається з чотирьох основних блоків характеристик.

1. *Блок базово-педагогічних характеристик* визначає особливості здійснення педагогічної діяльності управлінського персоналу освітніх організацій.

2. *Блок базово-управлінських характеристик* характеризує особливості виконання функцій управління персоналом освітніх організацій.

3. *Спеціально-конкурентоздатний блок* включає дві підгрупи характеристик, що висвітлюють особливості вияву психологічних характеристик, важливих для успішної управлінської діяльності персоналу освітніх організацій в умовах конкуренції.

4. *Блок «Психологічна культура конкуренції особистості»* (за О. Філь) визначає особливості розвитку психологічної культури конкуренції управлінського персоналу освітніх організацій.

Структура психологічної культури конкуренції управлінського персоналу освітніх організацій включає два основних компоненти: 1) теоретичний (теоретичні знання з проблеми конкуренції); 2) практичний (реалізація теоретичних знань з проблеми конкуренції в практичній діяльності) [1; 11].

2. Діагностичний інструмент.

2.1. *Система психологічних методів відбору управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності* використовується з метою встановлення готовності до виконання обов'язків на певному робочому місці/посаді і вибору з сукупності претендентів найбільш придатного, з урахуванням відпо-

відності його компетенцій стандарту та характеру діяльності, інтересам організації і кандидата (за О. Філь) [1; 12]:

- анкетування (отримання базової інформації про компетенції потенційного співробітника, мотивацію щодо управлінської діяльності та ін.), які найбільше впливають на продуктивність майбутньої роботи претендента;
- вступне інтерв'ю (загальна попередня оцінка міри відповідності кандидата фаховому портрету «ідеального» працівника);
- психологічне тестування (психодіагностика із застосуванням стандартизованих та валідизованих методів зі шкалами значень для вивчення психологічного профілю компетенцій кандидатів, які є необхідними для тієї чи іншої посади);
- діагностичне інтерв'ю (співбесіда з метою оцінки відповідності кандидата пропонованій посаді (структуроване, напівструктуроване, неструктуроване); «перехресне» інтерв'ю, продуктивне інтерв'ю тощо);
- перевірка рекомендацій (відгуки з попереднього місця роботи);
- assessment centre (спеціалізована під конкретну професійну категорію системна оцінка ключових компетенцій кандидата (тести, дискусії, анкети, аналіз ситуацій, імітаційні і ділові ігри, розв'язування кейсів відповідно до вимог робочих місць, організаційних ролей, практичних ситуацій та ін.);
- методика STAR (Situation Target ActionResult) для виявлення поведінкової реакції (змодельовані ситуаційні, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю кандидата для оцінки здатності кандидата вирішувати певні типи завдань);
- «CASE-інтерв'ю»/ситуаційне інтерв'ю (охоплює ті характеристики кандидата, які важливі для конкретного роботодавця. Інтерв'юер пропонує таку ситуацію, яка дозволяє перевірити саме те, що цікавить роботодавця в даний момент, всебічно оцінити як навички, так і індивідуально-психологічні характеристики кандидата тощо) та інші.

Залежно від категорії посади, міри відповідальності, залучення до прийняття важливих управлінських рішень, специфіки роботи рекомендується застосування конкретних етапів та методів відбору.

Ці методи використовуються в більшості сучасних організацій. Але, на жаль, не всі їх використовують в сукупності. Більшість обмежується лише співбесідою чи перевіркою рекомендацій, чого безумовно недостатньо для ефективного процесу відбору. Що ж до системи освіти, то цей напрямок є досить перспективним, хоча на даний час, наскільки нам відомо поки що не впровадженим у практику відбору менеджерів освіти.

Отже, можна зробити висновок, що системно використовуючи вищеперераховані методи відбору, освітня організація може бути досить ефективно укомплектована кваліфікованим, професійним та компетентним персоналом, який забезпечить його стабільну роботу у майбутньому.

Важливе значення для забезпечення ефективності та надійності впровадження політик та процедур відбору, як, власне, й системи управління персоналом в організаціях, має бути забезпечена відповідна професійна компетентність безпосередньо працівників служби з персоналу, які на високому професійному рівні з відповідною освітою (управління персоналом; психологія) мають здійснювати соціально відповідальні дії відносно своїх клієнтів, якими виступають, з одного боку роботодавець – замовник персоналу, а з іншого боку – кандидати в компанію.

2.2. *Комплекс діагностичних методик «Конкурентоздатність управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності»* застосовується в рамках фактично всіх складових системи психологічного забезпечення: при проведенні психологічного аудиту профвідповідності персоналу, відбору персоналу, атестації/оцінки персоналу; результативності процесу адаптації, ефективності навчання і розвитку, проблем та напрямів з управління кар'єрою, психологічного супроводу звільнення персонал. Проаналізуємо особливості застосування:

- *блок базово-педагогічних характеристик* включає в себе «спрямованість педагога» і досліджується за допомогою методики «Структура спрямованості педагога» (за В. Семиченко) [8];
- *блок базово-управлінських характеристик* перевіряється методикою «Оцінювання управлінської діяльності» – планування, організація та контроль діяльності освітньої організації; використання ІТ-технологій; ефективна рекламна політика; прийняття управлінських рішень; урахування мотивації працівників (за Л. Сватушке [3], модифікація О. Вакулук, О. Філь, 2011);

- блок спеціально-конкурентоздатних характеристик: особистісні характеристики – опитувальник «GET TEST» (цілеспрямованість і рішучість, потребу в незалежності / автономії, потребу в досягненнях / подальшому розвитку, творчий потенціал, уміння йти на розумний / зважений ризик) [2]; діагностика фізичного та психологічного здоров'я та оцінки формування уявлення про здоровий спосіб життя – методика «Ставлення до здоров'я» (А. Сізанов) [9]; професійні характеристики – «Опитувальник стилю діяльності менеджера» (за Р. Блейком-Дж. Мутон) для дослідження характеристики «вміння працювати в команді» [2]. Для вивчення характеристики «комунікативність» застосовано методику «Комунікативний мінімум менеджера» (за ред. Г. Нікіфорової, М. Дмитрієвої, В.М. Снеткова) [6]. Вивчення «лідерського потенціалу» за методикою «Визначення рівня лідерського потенціалу» (за Н. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [8]. Для діагностики характеристик «орієнтація на заробіток» та «орієнтація на працю» використано методику «Виявлення установок на працю-гроші» (О. Потьомкіна) [7]. Діагностику «стресостійкості» досліджено за методикою «Чи схильні ви до стресу» (за Ф. Хміль) [13];
- для дослідження блоку «Психологічна культура конкуренції особистості» нами було застосовано анкету (О. Філь, 2010).

3. Практичний інструмент.

3.1. Практична підготовка управлінського персоналу освітніх організацій з розвитку конкурентоздатного має бути побудована, охоплюючи зміст, принципи, методи, форми, засоби навчання тощо, базуючись на відповідних дидактичних принципах. Дидактичні принципи — це система вихідних положень, які визначають закономірності формування знань, умінь і навичок у процесі практичної підготовки освітян:

- органічного зв'язку теорії з практикою;
- відповідності цілей навчання запитами суспільної практики;
- творчого оволодіння досягненнями педагогіки, психології, передовим досвідом викладання;
- єдності навчання та виховання;
- самостійності у навчанні;
- науковості, професійної спрямованості навчання;
- вибору та застосування доцільних засобів і методів навчання;

- відповідності організаційної форми її змістовному аспекту (змісту, методам, засобам і результатам навчання);
- колективного характеру навчання й урахування індивідуальних особливостей дорослої аудиторії;
- перевірки ефективності результатів навчання [4].

3.2. Блок тренінгових програм з розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності». Даний блок тренінгових програм в системі психологічного забезпечення виступає комплексним практичним навчанням і розвитком управлінського персоналу освітніх організацій. Кожен тематичний блок тренінгу реалізується у форматі очних сесій і дистанційного періоду. Слід зазначити, що блоки тренінгової програми чітко співвідносяться з блоками теоретичної моделі конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій (О. Алексеева, О. Філь, 2015) [1]. Проведення кожного тематичного блоку тренінгу передбачає планування видів діяльності поетапно, розподіляючи їх за структурними підрозділами. Залежно від мети та потреб аудиторії, кожна із тем може розглядатися як окремий міні-тренінг.

Метою тренінгових програм «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» є комплексний розвиток характеристик власної конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій.

Структура блоку тренінгових програм «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» складається з чотирьох основних частин:

I. Вступна частина блоку тренінгу: тренер разом з учасниками готує приміщення для проведення тренінгу – проведення 1-го діагностичного зрізу; проведення знайомства та презентацію членів групи; засвоєння принципів і правил роботи під час блоку тренінгів; визначення мети та завдань; мотивації учасників; з'ясування очікувань членів групи, зняття зайвої напруги шляхом використання релаксаційних вправ.

II. Основна частина блоку тренінгу: група спільно пропрацьовує змістовні питання з проблеми розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу з використанням різноманітних інтерактивних технік, прийомів і форм роботи (див. табл. 1). Кожен тематичний блок тренінгу реалізується у форматі очних сесій та дистанційного періоду.

Таблиця 1

Комплекс тренінгових блоків для розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності

Складові блоку тренінгів	Теми занять	Стислий зміст
<i>Вступ до комплексу тренінгових блоків</i>		
Тренінговий блок 1	«Розвиток базово-педагогічних характеристик конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій»	Розвиток гуманістичної та прагматичної орієнтації спрямованості
Дистанційний період	Виконання «Домашнього завдання»	
Тренінговий блок 2	«Розвиток базово-управлінських характеристик конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій»	Розвиток характеристик: «ефективна рекламна політика», «прийняття управлінських рішень»
Дистанційний період	Виконання «Домашнього завдання»	
Тренінговий блок 3	«Розвиток спеціально-конкурентоздатних характеристик (професійних, особистісних) конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій»	Особистісні характеристики: ставлення до здоров'я, потреби в досягненнях (подальшому розвитку), професійні характеристики: стресостійкість, орієнтація на стиль «команда»
Дистанційний період	Виконання «Домашнього завдання»	
Тренінговий блок 4	«Розвиток психологічної культури конкуренції управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності освітніх організацій»	Конструктивність стратегії поведінки
Заклучна частина до комплексу тренінгових блоків		

III. Дистанційний період: взаємодія учасників тренінгової групи для виконання «домашніх завдань».

IV. Заклучна частина тренінгу: здійснення рефлексивно-аналізу занять (визначення позитивних моментів тренінгу,

відзначають виявлені потенційні власні резерви, узагальнюють результати роботи тренінгової групи та інше) висловлюють побажання тренеру й учасникам тренінгу.

Проаналізуємо *основні характеристики* блоку тренінгових програм «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності»:

Основні *інтерактивні техніки* для реалізації *тренінгових програм* «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності» обрані автором, базуються на підходах сучасних фахівців [5] та власних розробках: *заповнення робочих аркушів* (вивчення очікувань); *діагностичні зрізи*; *метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням); *робота в малих групах*; *інтелект-карти*; *самобрендинг*; *SWOT-аналіз*; *метод «мозкового штурму»*; *метод творчого проектування* (створення *творчих* проектів); *побудова індивідуальних програм розвитку* (за результатами діагностики та / або рефлексії свого досвіду роботи під час тренінгу учасники розробляють (індивідуально /в парах/спільно з тренером програму розвитку власної конкурентоздатності); *виконання домашніх завдань*; *рефлексія заняття* (індивідуальна; групова); *анонімне анкетування* «Аналіз ефективності роботи тренінгу»; *індивідуальне консультування та ін.*

Організаційна форма проведення комплексу тренінгових блоків полягає, по-перше, в тому, що очні сесії (14 годин) відбувались у формі *тематичних блоків*, по-друге, *дистанційний період* передбачає організацію взаємодії учасників тренінгової групи для виконання «домашніх завдань». Для такої взаємодії нами була створена спеціально відкрита сторінка через мережу Інтернет (група «Світ конкурентоздатності» <http://vk.com/club39390961>), яка забезпечувала досить інтенсивну роботу в групах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

Система психологічного забезпечення конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій д.ф.в. включає в себе теоретичний, діагностичний і практичний інструменти.

Логіко-смыслова модель конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій включає 4 основних блоки характеристик: 1) блок базово-педагогічних характеристик; 2) базово-управлінський; 3) спеціально-конкурентоздатний блок, що включає дві підгрупи характеристик; 4) блок «Психологічна культура конкуренції особистості».

Для діагностики конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності доцільно застосовувати відповідний діагностичний інструмент.

Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності управлінського персоналу розроблено блок тренінгових програм «Розвиток конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності».

Проведений нами факторний аналіз у результаті кластеризації даних дозволив виділити шість основних типів конкурентоздатності та їх особливості у різних груп управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності, які будуть представлені нами в наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Алексеева О. І. Система психологічного забезпечення конкурентоздатності управлінського персоналу освітніх організацій державної форми власності / О. І. Алексеева, О. А. Філь // *Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ.* – 2015. – № 3 (9). – Режим доступу: fund-issled-intern.esrae.ru/9-134
2. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди : (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
3. Кулініч І. О. Психологія управління: навчальний посібник / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2008. – 292 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
5. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В.С. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАМАХ-М», 2002. – 672 с.
8. Семиченко В. А. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. / [В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, О.В. Брюховецька, А.Ш. Кудусова]. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.

9. Сизанов А. Н. Здоровье и семья. Психологический аспект / А.Н. Сизанов. – Мн. : Беларусь, 2008. – 463 с.
10. 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. – С. 301–305.
11. Філь О. А. Психологічний аналіз стратегій конкуренції в сучасних освітніх організаціях / О.А. Філь // Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти: тези Міжнародної науково-практичної конференції (14-15 квітня 2011 р., м. Біла Церква) / за науковою редакцією В.В. Олійника, Н.І. Клокар, Л.М. Карамушки, В.В. Лапінського. – Біла Церква, 2011. – С. 199-201.
12. Філь О.А. Система управління персоналом як психологічна складова та чинник конкурентоздатності сучасних організацій галузі залізничного транспорту / О.А. Філь // Маркетинг і логістика в системі менеджменту на залізничному транспорті: тези V Міжнародної науково-практичної конференції (29 вересня – 2 жовтня 2015 р., м. Кам'янець-Подільський) – С. 121–125.
13. Хміль Ф.І. Управління персоналом: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2006. – 488 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aljeksjejeva O. I. Sistema psihologichnogo zabezpechennja konkurentozdatnosti upravlins'kogo personalu osvithnih organizacij derzhavnoi' formy vlasnosti / O. I. Aleksejeva, O. A. Fil' // Fundamental'nye y prykladnye yssledovanyja v praktykah vedushhyh nauchnyh shkol. – 2015. – № 3 (9). – Rezhym dostupu: fund-issled-intern.esrae.ru/9-134
2. Karamushka L. M. Formuvannja konkurentozdatnoi' upravlins'koi' komandy : (na materialy dijial'nosti osvithnih organizacij): monografija / L.M. Karamushka, O.A. Fil'. – K. : Firma «INKOS», 2007. – 268 s.
3. Kulinich I. O. Psihologija upravlinnja: navchal'nyj posibnyk / I.O. Kulinich. – K. : Znannja, 2008. – 292 s.
4. Metodyka navchannja i naukovykh doslidzhen' u vyshhij shkoli : Navch. posib. / S. U. Goncharenko, P. M. Olijnyk, V. K. Fedor-chenko ta in.; Za red. S. U. Goncharenka, P. M. Olijnyka. – K.: Vyshha shk., 2003. – 323 s.

5. Miljutina K. L. Teorija ta praktyka psihologichnogo treningu: navch. posib. / K. L. Miljutina – K.: MAUP, 2004. – 192 s.
6. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G. S. Nikiforova, M. A. Dmitreevoj, V.S. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – 448 s.
7. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : Uchebnoe posobie / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : Izdatel'skij Dom «BAHRAMAH-M», 2002. – 672 s.
8. Semychenko V. A. Plekajemo pedagogichnu majsternist' : navch. posib. / [V.A. Semychenko, O.S. Snisarenko, O.V. Brjuhovec'ka, A.Sh. Kudusova]. – Vinnyca : Planer, 2010. – 674 s.
9. Sizanov A. N. Zdorov'e i sem'ja. Psihologicheskij aspekt / A.N. Sizanov. – Mn. : Belarus', 2008. – 463 s.
10. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – S. 301–305.
11. Fil' O. A. Psihologichnyj analiz strategij konkurencii' v suchasnyh osvithnih organizacijah / O.A. Fil' // Innovacijna osvithnja dijal'nist': regional'ni aspekty: tezy Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (14-15 kvitnja 2011 r., m. Bila Cerkva) / za naukovoju redakciju V.V. Olijnyka, N.I. Klokar, L.M. Karamushky, V.V. Lapins'kogo. – Bila Cerkva, 2011. – S. 199-201.
12. Fil' O.A. Systema upravlinnja personalom jak psihologichna skladova ta chynnyk konkurentozdatnosti suchasnyh organizacij galuzi zaliznychnogo transportu / O.A. Fil' // Marketyng i logistyka v systemi menedzhmentu na zaliznychnomu transporti: tezy V Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (29 veresnja – 2 zhovtnja 2015 r., m. Kam'janec'-Podil's'kyj) – S. 121–125.
13. Hmil' F.I. Upravlinnja personalom: pidruchnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv / F.I. Hmil'. – K. : Akademvydav, 2006. – 488 s.

O.I. Aliksieieva. Psychological development tools of competitiveness of educational organizations' managerial staff. The study presents the results of psychological support of competitiveness development among managerial personnel of state educational organizations. The system of psychological support managerial personnel's competitiveness of state educational establishments is identified.

It is established that the system of psychological support of personnel's competitiveness includes a number of structural elements: they are theoretical, diagnostic, practical tools.

It is stated that the model of competitiveness of administrative staff of state organizations includes: 1) unit of educational-based characteristics; 2) management-based unit; 3) special competitive unit that has two subgroups of characteristics; 4) unit of «Psychological culture of personality's competitiveness».

It is found that for the diagnosing of competitiveness of state organizations' administrative staff it is reasonably to apply an appropriate diagnostic tool «Managerial staff's competitiveness in state organizations». In order to study the readiness to performing working duties it is stated to use the system of psychological methods of choosing managerial personnel of state educational establishments.

Psychological support of managerial staff's competitiveness of state educational establishments is realized by developing and implementing individualized programs of self-development of their own competitiveness and realization of the special training program on developing effective types of managerial staff competitiveness of state educational establishments.

It is stated that training program «Development of administrative staff's competitiveness of state educational organizations» contributes to the practical development of competitiveness.

The practical significance of the study is in implementing obtained results, which can be applied in training of reserve managerial and administrative staff of state educational organizations as well as practicing psychologists to provide psychological support of managerial staff's competitiveness of the state educational establishments.

Key words: competitiveness, managerial personnel, state educational organization, psychological support, training programmes.

Received July 19, 2015

Revised August 12, 2015

Accepted September 15, 2015

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ НЕКОНСТРУКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ ВИНИ

Ananova I.V. Testing method of unconstructive experiencing the feeling of guilt / I.V. Ananova // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 33–50.

I.V. Ананова. Методика діагностики неконструктивного переживання почуття вини. У статті запропоновано нову психодіагностичну методiku, спрямовану на вимірювання неконструктивного переживання почуття вини та представлено результати психометричної перевірки сконструйованої методики. Проаналізовано розробленість проблеми вимірювання почуття вини в зарубіжній та вітчизняній психології. Показано, що існує дефіцит діагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення неконструктивних аспектів почуття вини, та аргументовано необхідність створення нового опитувальника. Окреслено релевантний зміст вимірюваного феномена «неконструктивне переживання почуття вини», який визначається актуалізацією конфліктних смислів, надмірним зосередженням у переживанні вини на площині ставлення до себе, активізацією механізмів психологічного захисту та зосередженням захисного процесу на площинах ставлення до себе та взаємодії з іншими, нездатністю до виправлення ситуації в площині дії та використанням специфічних для почуття вини захисних способів поведінки. Емпірично доведено, що запропонований опитувальник є валідним і надійним інструментом для виявлення неконструктивних аспектів переживання почуття вини та вимірювання схильності до переживання почуття вини у неконструктивний спосіб. За результатами статистичної перевірки визначено задовільні показники надійності, діагностичної дискримінативної здатності методики, а також встановлено тестові норми. Підібрано й обґрунтовано критерії валідизації та доведено змістовну, діагностичну і конвергентну валідність запропонованої методики, що дозволило описати конструкт, емпірично визначити особливості вимірюваної властивості. Встановлено і змістовно визначено шкали сконструйованого опитувальника («очікування покарання», «зацікавленість в інших», «вимогливість до себе», «орієнтація на нормативність» та «жалкування»), які відображають певний спосіб поведінки або ставлення у переживанні почуття вини.

Ключові слова: почуття вини, неконструктивне переживання почуття вини, психодіагностичний інструментарій, психометричні показники, валідність методики, критерії валідації, психодіагностичні можливості.

И.В. Ананова. Методика диагностики неконструктивного переживания чувства вины. В статье предложена новая психодиагностическая методика, предназначенная для измерения неконструктивного переживания чувства вины и представлены результаты психометрической проверки сконструированной методики. Проанализирована разработанность проблемы измерения чувства вины в зарубежной и отечественной психологии. Показано, что существует дефицит диагностического инструментария, предназначенного для определения неконструктивных аспектов переживания чувства вины, а также аргументирована необходимость создания нового опросника. Очерчено релевантное содержание измеряемого феномена «неконструктивное переживание чувства вины», которое определяется актуализацией конфликтных смыслов, чрезмерным сосредоточением переживания в плоскости «образа Я», активизацией механизмов психологической защиты и сосредоточением защитного процесса в плоскостях «образа Я» и взаимодействия с другими, неспособностью к исправлению ситуации в плоскости действия и использованием специфических для чувства вины защитных способов поведения. Эмпирически доказано, что предложенный опросник является валидным и надежным инструментом для выявления неконструктивных аспектов переживания чувства вины, а также измерения склонности к переживанию чувства вины неконструктивным способом. Отобраны и обоснованы критерии валидации, а также установлено содержательную, диагностическую и конвергентную валидность предложенной методики, что позволило описать конструкт, эмпирически определить особенности измеряемого свойства. Определены и содержательно охарактеризованы шкалы сконструированного опросника («ожидание наказания», «заинтересованность в других», «требовательность к себе», «ориентация на нормативность» и «сожаление»), которые отражают определённый способ поведения или отношения в переживании чувства вины.

Ключевые слова: чувство вины, неконструктивное переживание чувства вины, психодиагностический инструментарий, психометрические показатели, валидность методики, критерии валидации, психодиагностические возможности.

Постановка проблеми. В останні два десятиліття на теренах пострадянської психології значно виріс інтерес до вивчення феномена почуття вини (К. Муздибаєв, 1995; Ю.М. Орлов, 1997, 2004; О.В. Короткова, 2002; І.А.Белік, 2006; О.Л. Малєєва, 2007; Л.В. Софіна; 2009; І.К. Макогон, С.М. Єніколопов 2014), що зумовлено потребами як психологічної теорії, так і практики надання психологічної допомоги. Спеціалісти, які надають

консультативну та психотерапевтичну допомогу, відзначають, що в основі багатьох «психологічних проблем» лежить надмірне і неконструктивне переживання почуття вини [3]. Тому перед психологом стоїть завдання не лише допомогти подолати саме неконструктивне переживання почуття вини, але й виявити ті його змістовні характеристики, що зумовили його переживання у неконструктивний спосіб. У зв'язку з цим постає питання адекватної діагностики відповідних особливостей переживання почуття вини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної діагностики почуття вини полягає в дефіциті діагностичного інструментарію, спрямованого на вимірювання певних аспектів переживання почуття вини, які визначають його змістовну різноманітність. Більшість методик для діагностики почуття вини, яких у зарубіжній психології розроблено достатня кількість, призначені для вимірювання вини-риси або вини-стану [8]. Деякі з них адаптовані російськими дослідниками, такі як «Опитувальник вини» (GI) (адап. І.А. Белік, 2006) та «Вимірювання почуття вини і сорому» (TOSCA) (адап. І.К. Макогон, С.М. Єніколопов, 2009), «Методика вимірювання схильності до переживання почуттів вини та сорому» (GASP) (адап. І.К.Макогон, С.М. Єніколопов, 2014). Тривалий час вітчизняні дослідники послуговувались лише окремими шкалами відомих зарубіжних методик, такими як методика «Незакінчені речення», методика Басса–Даркі та ін. Популярною серед вітчизняних дослідників для визначення тенденції звинувачувати себе є методика малюнкової фрустрації С. Розенцвейга, хоча залишається відкритим питання валідності даного інструментарію, що саме нею діагностується: риса-самозвинувачення, звична поведінкова реакція чи ставлення до оточуючих. Сумарний показник інтрапунітивності поруч з власне реакцією самозвинувачення (I) містить пояснення ситуації фрустрації як «сприятливо-вигідно-корисної», такої, що приносить задоволення (I'), а також поведінкові реакції, спрямовані на виправлення ситуації (i), які, на наш погляд, складно віднести до тенденції звинувачувати себе. Оригінальні методики призначені для вимірювання почуття вини, які виявляють його структурні компоненти та кількісні характеристики, запропоновано українськими авторами О.Л. Малеевою та О.П. Санніковою (2006): «Комплекс методик, які діагностують формально-динамічні показники риси провини» та «Комплекс методик, які діагностують якісні показники усталеної схильності до переживання провини (риси провини)». Проте, більшість із

зазначених методик спрямовані на діагностику «адаптивного» почуття вини та визначають лише кількісне вираження схильності почуватися винним, але не розкривають репертуару переживання, який визначає його змістовну різноманітність, зокрема й переживання вини у неконструктивний спосіб.

Виключення становить лише «Опитувальник міжособистісної вини» (IGO), розроблений Дж. Вайссом (адап. О.В. Короткової, 2002), який виявляє різновиди ірраціональної неадаптивної вини (вина вцілілого, вина відділення, вина гіпервідповідальності, вина ненависті до себе), однак, які дещо відмінні від нашого розумінням природи неконструктивної вини, відповідно до якого неконструктивне переживання почуття вини охоплює не лише площину взаємин з іншими (як в IGO), але й площини «образу Я» та зовнішньої ситуації, а також містить ширший емоційний та поведінковий репертуар.

Тому, постала необхідність створення нового діагностичного інструментарію, який би дозволяв вимірювати саме неконструктивне почуття вини, диференціювати різноманітні неконструктивні способи емоційно-поведінкового реагування та міру їх вираженості.

Мета статті. Запропонувати новий авторський психодіагностичний опитувальник, спрямований на визначення особливостей неконструктивного переживання почуття вини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Робота над опитувальником почалася з окреслення релевантного змісту тієї області психічної реальності, яку ми збирались вимірювати. У результаті теоретичного аналізу та систематизації поглядів різних дослідників ми визначили, що в загальному вигляді неконструктивний спосіб переживання вини визначається такими ключовими моментами [1]. По-перше, актуалізацією конфліктних смислів у переживанні вини за рахунок 1) помилок каузального і антиципаційного оцінювання, яке здійснюється на основі незрілої ригідної нормативності, 2) домінування в емоційному компоненті страху і тривоги; 3) актуалізації невротичних потреб на фоні вираженої просоціальної мотивації. По-друге, надмірним зосередженням у переживанні вини на площині «образу Я» внаслідок актуалізації системи «внутрішніх перешкод», що заважає розв'язанню конфліктних смислів та спричинює неприйняття вини. По-третє, активізацією механізмів психологічного захисту внаслідок неприйняття вини хоча б в одній з площин переживання, зосередженням захисного процесу на площині «образу Я» та площині взаємодії з іншими. По-четверте, нездатністю до ви-

правлення ситуації в площині дії, а відтак зняття конфліктності переживання, натомість використанням специфічних для почуття вини захисних способів поведінки: каюття, жалкування, прагнення покарання, самозвинувачення і звинувачення інших [1]. Такий перелік не претендує на вичерпність, проте тут вказано основні структурно-динамічні особливості (етапи, площини й структурні складові) неконструктивного переживання почуття вини, які визначають його функціональну специфіку психологічного захисту.

Відповідно до описаного конструкта автором розроблено опитувальник «Неконструктивне переживання почуття вини» (НППВ), спрямований на виявлення неконструктивних аспектів переживання почуття вини (які можна розглядати й як особистісні диспозиції) та який дозволяє надійно визначати рівень схильності до неконструктивного переживання почуття вини.

Конструювання опитувальника здійснювалось у кілька етапів. *Пілотажне дослідження* проводилося на вибірці з 104 осіб (64 жінки і 40 чоловіків) віком 18-56 років. З метою відповідності вимірювального інструментарію емпіричному критерію було застосовано метод контрастних груп: 1) особи з вираженим самозвинуваченням (41 особа) – хворі з клінічно встановленим депресивним (18 осіб) або невротичним (23 особи) розладом; 2) особи, що не звертались за психіатричною допомогою – 63 особи, студенти київських вузів і спеціалісти будівельної та освітньої галузей, що мали помірну схильність до самозвинувачення. У результаті пілотажного дослідження було відібрано 68 тверджень, що задовольняли вимоги надійності, валідності та дискримінативності, тобто дозволяли диференціювати досліджуваних за вираженістю переживання почуття вини.

Основне дослідження за емпіричної перевірки психометричних характеристик розробленого опитувальника здійснювалось на вибірці з 407 осіб (з них 230 жінок і 177 чоловіків) віком від 20 до 55 років (середній вік 32 роки), в тому числі й 54 особи (32 жінки і 22 чоловіки) з клінічно встановленим діагнозом «невротичний розлад». У результаті сформована остаточна версія опитувальника НППВ, побудованого за принципом стандартизованого самозвіту, що містить 56 тверджень та передбачає чотири градації відповіді.

Шкали опитувальника виділялись на основі застосування факторного аналізу, в результаті застосування якого виділено п'ять шкал (5-тифакторна модель пояснює 71,854% загальної

варіативності): «очікування покарання» (19,346%), «зацікавленість в інших» (15,884%), «вимогливість до себе» (14,474%), «орієнтація на нормативність» (11,506%) та «жалкування» (10,646%). Змістовно кожна шкала відображає певний спосіб поведінки або ставлення у переживанні почуття вини, поєднання цих виявів, як загальний (сумарний) показник по тесту, вказує на схильність до переживання почуття вини та міру її вираженості.

Аналіз завдань опитувальника виявив задовільні показники ефективності (диференційної здатності) та дискримінативності усіх завдань. Результати емпіричного випробування стабільності даних (інтервал ретесту один місяць) свідчать про задовільну *ретестову надійність* (0,676 – 0,774) опитувальника, а результати перевірки *внутрішньої узгодженості* (коефіцієнт альфа Кронбаха) свідчать про гомогенність пунктів (0,6868 – 0,9188) методики (Таб.1).

Таблиця 1

**Показники надійності для усіх шкал опитувальника
«Неконструктивне переживання почуття вини»**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Загальний показник
ретестова надійність	0,749**	0,752**	0,733**	0,676**	0,692**	0,774**
α Кронбаха	0,8164	0,8143	0,8034	0,7186	0,6868	0,9188
Кореляція з загальним показником НППВ	0,830**	0,837**	0,843**	0,608**	0,606**	–

Примітка: ** – $p < 0,01$

Перевірка *валідності* опитувальника включала встановлення показників змістовної, конструктивної (внутрішня узгодженість, конвергентна валідність) та діагностичної (конкурентної) валідності.

Змістова валідність забезпечувалася розробкою специфікації тесту та експертною оцінкою змісту завдань тесту. *Внутрішня узгодженість* визначалася на основі кореляційного аналізу окремого пункту шкали з сумарним балом за цією шкалою, усіх пунктів опитувальника з загальним показником тесту та окремих шкал із загальним показником (Табл.1).

Діагностична валідність встановлювалася шляхом порівняння контрастних груп («клінічний невроз» – 54 особи з клі-

нічним діагнозом «невротичний розлад»; «виражений нейротизм» – 74 особи, «врівноваженість» – 115 осіб, «стійкість» – 74 особи), поділених за ступенем невротичності (тест Хека-Хесса), які істотно відрізняються (за критеріями *t*-Т'юдента і *U*-Манна-Уїтні, $p < 0,01$; $p < 0,05$) за усіма показниками НППВ, причому з тенденцією до збільшення вираженості переживання почуття вини зі зростанням рівня невротичності, найвищі результати отримано в групі хворих (Рис.1).

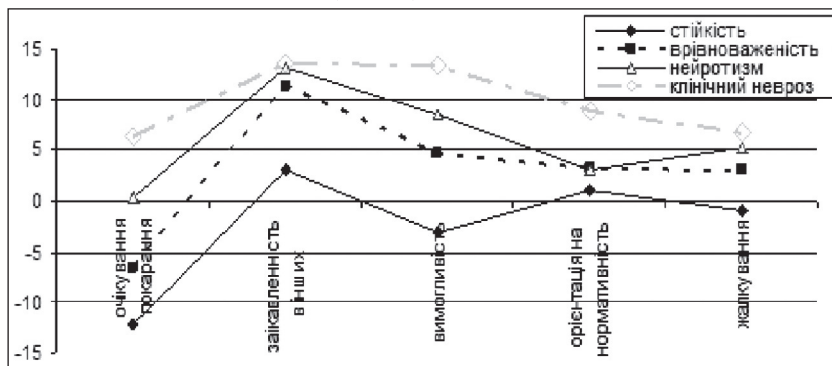


Рис 1. Профілі вираженості показників НППВ у досліджуваних групах

Встановлення *конвергентної валідності* передбачало визначення критеріїв валідації, оскільки необхідно встановити по-перше, що сконструйований опитувальник вимірює саме схильність переживати почуття вини, і по-друге, що таке переживання вини є неконструктивним. За результатами досліджень О.В. Короткової (2002), І.А. Белік (2006), О.Л.Малеевої (2007) та Л.В. Софіної (2009) емпірично встановлено, що високі показники схильності до переживання почуття вини пов'язані з 1) загальною емоційною нестабільністю [2; 7], тенденцією переживати негативні емоції [4; 5], високою тривожністю [6; 7]; 2) загальною соціальною дезадаптованістю [2; 4; 5; 6]; 3) залежністю, підкоренням, покірливістю [7] та «відомістю» [4; 5] у взаєминах з іншими; страхом відторгнення [6], але неприйняттям інших [4; 5], образливістю [4; 5], ворожістю та дратівливістю [2; 4; 5, 7], підозрлістю [4; 5; 6; 7]; 4) негативним емоційно-ціннісним ставленням до себе [2; 6], неприйняттям себе [4; 5], невпевненістю в собі [6]; 5) вираженою тенденцією уникати відповідальності – такими рисами як екстернальність та ескапізм [4; 5]. У цілому, ці характеристики вказують на неконструктивність переживання

почуття вини і, водночас, відображають невротичний спектр особистісних проявів.

Тому в якості критеріїв валідазації було обрано 1) виражену схильність до переживання почуття вини, 2) виражені ознаки емоційної нестабільності, 3) порушення соціальної адаптації, 4) ознаки ускладненого спілкування та надмірно виражені афіліативні потреби – залежність від інших, покірливість, страх відторгнення, а також неприйняття інших, вороже ставлення до них, 5) негативне емоційно-ціннісне ставлення до себе, 6) використання захисних способів поведінки в проблемних ситуаціях, що не забезпечує конструктивного ефекту (ситуація не виправляється), тенденція уникати відповідальності. Відповідно до цього в якості «еталонних методик» обрано опитувальник емоційної нестабільності-врівноваженості Г.Айзенка, опитувальник для діагностики агресивних і ворожих реакцій Басса-Даркі, методичку дослідження самоствавлення С.Р. Панталеєва (МИС), шкалу совістливості В.М. Мельникова і Л.Т. Ямпольського, методичку експрес-діагностики неврозу Хека-Хесса, тест діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р.Даймонда, тест дослідження мотивації афіліації А.Мехрабіана, тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга, опитувальник «Стратегії долаючої поведінки» С. Фолкмана і Р. Лазаруса.

Результати кореляційного аналізу шкал опитувальника із зазначеними методиками свідчать на користь того, що в цілому показники НППВ 1) мають значущі зв'язки ($p < 0,01$; $p < 0,05$) з показниками вини (методики Айзенка, МИС, Басса-Даркі) та совістливості; 2) вказують на певні невротичні ознаки у переживанні почуття вини та відображають наявність внутрішнього конфлікту, оскільки пов'язані з високою тривожністю, нав'язливістю, депресивністю та іпохондричними проявами, а також комплексом неповноцінності та залежністю від інших; 3) пов'язані з дезадаптивністю, неприйняттям себе, неприйняття інших, емоційним дискомфортом, інтернальністю, «усвідомленням», прагненням втекти від проблем; 4) мають виражений стійкий зв'язок зі страхом відторгнення, відображають залежність від інших, відсутність прагнення до домінування, а також пов'язані із ворожістю, дратівливістю та униканням фізичної агресії; 5) пов'язані з загальним негативним емоційним фоном самоствавлення, з неприйняттям себе і комплексом неповноцінності, що свідчить про зосередженість на площині «образу Я» при переживанні почуття вини; 6) мають стійкий зв'язок з такими копінг-стратегіями як «прийняття відповідальності», «вте-

ча-уникання» та «пошук соціальної підтримки», а також з екстернальністю, ескапізмом та несхильністю вимагати від інших вирішення ситуації; нездатність виправити ситуацію супроводжується униканням відповідальності та вираженням самозвинуваченням, яке виконує захисну роль. Отже, отримано підтвердження конвергентної валідності сконструйованих шкал.

Результати кореляційного аналізу дозволили не лише встановити конвергентну валідність НППВ, але й змістовно охарактеризувати кожну шкалу сконструйованого опитувальника окремо. Так, шкала «*очікування покарання*» 1) вимірює схильність до переживання вини (0,639; $p < 0,01$ (Айзенк); 0,510; $p < 0,01$ (МИС); 0,433; $p < 0,01$ (Басса-Даркі)), а також має відношення до самозвинувачення без виправдовувань (0,136; $p < 0,05$ (I-I)); 2) відображає високий рівень емоційної невривноваженості, оскільки корелює з такими показниками як клінічний рівень невротичності (0,516; $p < 0,01$ (Хека-Хесса)), внутрішня конфліктність (0,499; $p < 0,01$), емоційний дискомфорт (0,480; $p < 0,01$), депресивність (-0,464; $p < 0,01$), тривожність (0,453; $p < 0,01$) та іпохондрія (0,379; $p < 0,01$); 3) вказує на високий рівень дезадаптації (0,483; $p < 0,01$); 4) виявляє амбівалентність у стосунках з іншими: з одного боку, виражене вороже ставлення до інших, оскільки має значущі кореляції з ворожістю (0,496; $p < 0,01$), підозріливістю (0,420; $p < 0,01$), образливістю (0,395; $p < 0,01$), роздратуванням (0,360; $p < 0,01$), неприйняттям інших (0,408; $p < 0,01$), з іншого боку – виражений страх втратити взаємини з іншими, а відтак підкорення їхній думці, що підтверджується кореляцією зі страхом відторгнення (0,521; $p < 0,01$) та «авторитарною покірністю» (-0,429; $p < 0,01$ (автономність-залежність)), що разом вказує на тенденцію очікувати на несхвалення і покарання; 5) відображає тенденцію фіксуватися на площині «негативного образу Я», що підтверджується кореляцією з низькою самооцінкою (-0,464; $p < 0,01$) та неприйняттям себе (0,416; $p < 0,01$); 6) вказує на нездатність брати на себе відповідальність, що впливає з кореляції з екстернальністю (0,385; $p < 0,01$); 7) вказує на «амбівалентність» копінг-поведінки, що виявляється в одночасній реалізації двох поведінкових стратегій: у запереченні або повному ігноруванні проблеми, ухилянні від відповідальності та від дій, спрямованих на подолання труднощів (0,394; $p < 0,01$ (втеча-уникання)), і у визнанні своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її вирішення, з тенденцією до самокритики, самозвинувачення та переживання незадоволення собою (0,376; $p < 0,01$ (прийняття відповідальності)). Отже,

шкала «*очікування покарання*» відображає схильність до самозвинувачення як прояв самокатування, очікування осуду та покарання від інших, виражається у переконанні про неминучість розплати, яке супроводжується знеціненням себе, відмовою від відповідальності, схильністю підкорюватися думці інших, однак зберігається до них вороже ставлення; поведінково виявляється як самозвинувачення, яке дає змогу уникати проблеми, ухилитися від дій для її розв'язання; характеризується високим рівнем дезадаптації та невротичності (тривожно-депресивні та іпохондричні прояви).

Шкала «*зацікавленість в інших*» 1) вимірює схильність до переживання почуття вини (0,608; $p < 0,01$ (Басса-Даркі); 0,382; $p < 0,01$ (Айзенк)), а також виявляє схильність спрямовувати агресію на себе (-0,149; $p < 0,05$ (баланс агресивності)) та вказує на захисний характер самозвинувачення (0,210; $p < 0,01$ (I); 0,215; $p < 0,01$ (I); 0,145; $p < 0,05$ (сумарний показник I)); 2) відображає наявність деяких невротичних характеристик, оскільки корелює з такими показниками як клінічний рівень невротичності (0,418; $p < 0,01$), тривожність (0,469; $p < 0,01$) і нав'язливість (0,384; $p < 0,01$); 3) загалом вказує на певний рівень дезадаптації, оскільки виявлено значущі кореляції з показниками ДПА (величина коефіцієнтів не перевищує 0,350); 4) відображає залежність від інших у широкому соціальному та світоглядному контекстах, спрямованість на підтримання стосунків, оскільки корелює зі страхом відторгнення (0,495; $p < 0,01$), ухиленням від застосування фізичної агресії (-0,363; $p < 0,01$) та прагненням дотримуватися соціальних норм і етичних настанов (0,392; $p < 0,01$ (совістливість)); 5) вказує на специфічні особливості копінг-поведінки: самокритика і самозвинувачення як визнання своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її розв'язання (0,484; $p < 0,01$ (прийняття відповідальності)), одночасно з ухиленням від відповідальності та від активних дій спрямованих на подолання труднощів (0,310; $p < 0,01$ (втеча-уникання)), орієнтуванням на взаємодію з іншими людьми, очікуванням уваги, поради, співчуття, підтримки від інших (0,307; $p < 0,01$ (пошук соціальної підтримки)) та подоланням негативних переживань за рахунок їх позитивного переосмислення (0,262; $p < 0,01$ (позитивна переоцінка)); 6) виявляє особливості поведінки в ситуації фрустрації: прагнення самостійно вирішити ситуацію (0,188; $p < 0,01$ (i/e)), не вимагаючи нічого від інших (-0,199; $p < 0,01$ (e)), проте підкреслюючи важкість даної ситуації (0,144; $p < 0,05$ (E')), що підтверджується виявленими на рівні тенденції коре-

ляціями. Отже, шкала «*зацікавленість в інших*» відображає орієнтацію на реакції, поведінку і переживання іншої людини, прагнення відповідати очікуванням інших, супроводжується вираженою тенденцією вибачатись. Виявляється у вираженій потребі зберігати взаємини з іншими шляхом «захисного» самозвинувачення, оскільки ґрунтується на прагненні отримати підтримку і співчуття від інших. Самозвинувачення характеризується невротичними проявами (тривожності та нав'язливості); обумовлене страхом відторгнення – страхом висувати вимоги та претензії до інших, виражати агресію по відношенню до них, а також прагненням дотримуватися моральної, соціальної нормативності, може супроводжуватися намаганням самостійно вирішити ситуацію.

Шкала «*вимогливість до себе*» 1) відображає схильність до переживання вини (0,487; $p < 0,01$ (Айзенк)); 0,440; $p < 0,01$ (Басса-Даркі); 0,356; $p < 0,01$ (МИС)); 2) визначає високий рівень емоційної нестійкості, оскільки корелює з такими показниками як клінічний рівень невротичності (0,482; $p < 0,01$) та тривожність (0,420; $p < 0,01$); 3) загалом вказує на певний рівень дезадаптації, оскільки виявлено значущі кореляції з показниками ДПА (величина коефіцієнтів не перевищує 0,350); 4) вказує на певні особливості взаємин з іншими в ситуації переживання вини, що зумовлені вираженим страхом відторгнення (0,445; $p < 0,01$), які можуть виявлятися неспроможністю вимагати від інших вирішення проблеми (-0,154; $p < 0,05$ (e)) та намаганням самостійно вирішити ситуацію (0,166; $p < 0,05$ (i/e)); 5) виявляє особливості копінг-поведінки, а саме виражену тенденцію до самозвинувачення як визнання своєї відповідальності за спричинення проблеми та її розв'язання (0,396; $p < 0,01$ (прийняття відповідальності)), одночасно з ухиленням від активних дій спрямованих на подолання труднощів (0,319; $p < 0,01$ (втеча-уникання)) та орієнтуванням на взаємодію з іншими, очікуванням від них уваги, поради, співчуття та підтримки (0,270; $p < 0,01$ (пошук соціальної підтримки)). Отже, шкала «*вимогливість до себе*» відображає схильність до «захисного» самозвинувачення внаслідок незадоволення потреб бути досконалим та все контролювати, що супроводжується вираженою тривожністю і може досягати невротичного рівня. Переживання вини стосується не лише ситуацій відходу від «ідеальності», але й з'являється у невизначених ситуаціях та при прямому звинуваченні з боку інших. В основі й самозвинувачення, й неспроможності звинувачувати інших лежить страх відторгнення.

Шкала «орієнтація на нормативність» 1) визначає совісне ставлення і виражену тенденцію до переживання почуття вини, оскільки має позитивні кореляції з показниками совістливості (0,475; $p < 0,01$) та вини (0,414; $p < 0,01$ (Басса-Даркі); 0,358; $p < 0,01$ (Айзенк)); 2) не виявляє емоційної нестійкості, хоча можна говорити про дещо виражену нав'язливість (0,309; $p < 0,01$); 3) на рівні тенденції вказує на соціальну адаптивність (величина коефіцієнтів кореляції з ДПА не перевищує 0,350); 4) виявляє орієнтацію на підтримання стосунків з іншими за рахунок дотримання соціальних норм і втрати самостійності, що підтверджується кореляцією з прийняттям інших (0,217; $p < 0,01$), прагненням їм підкорятися (0,204; $p < 0,01$) та страхом відторгнення (0,241; $p < 0,01$), а також униканням агресивної поведінки (на рівні тенденції кореляція з фізичною (-0,284; $p < 0,05$) та непрямую агресією (-0,257; $p < 0,051$); 5) вказує на інтернальність (0,245; $p < 0,01$), прагнення аналізувати свою поведінку та шукати причини актуальних труднощів в особистих недоліках та помилках (0,232; $p < 0,05$ (прийняття відповідальності)). Отже, шкала «орієнтація на нормативність» визначає совісне ставлення, орієнтацію на підтримання стосунків з іншими за рахунок дотримання соціальних норм і втрати самостійності, намагання уникнути помилок і порушень, й водночас виражену вимогливість до інших. Абсолютизоване прагнення дотримуватись правил, прийнятих у суспільстві, та самообмеження у вияві агресії сприяють тому, що найменше відхилення від встановлених «орієнтирів» сприймається як непростима помилка. Почуття вини виникає внаслідок недотримання інтерналізованих морально-етичних і соціальних норм, які мають надзвичайну цінність для індивіда.

Шкала «жалкування» 1) вимірює схильність до переживання вини (0,468; $p < 0,01$ (Айзенк); 0,449; $p < 0,01$ (Басса-Даркі); 0,382; $p < 0,01$ (МИС)); 2) відображає прояви емоційної нестабільності, оскільки корелює з такими показниками як клінічний рівень невротичності (0,501; $p < 0,01$) і тривожність (0,480; $p < 0,01$); 3) загалом вказує на певний рівень дезадаптації, оскільки виявлено значущі кореляції з показниками ДПА (величина коефіцієнтів не перевищує 0,350); 4) виявляє виражені агресивні прояви у поведінці, оскільки має значущі кореляції з роздратуванням (0,426; $p < 0,01$), вербальною агресією (0,359; $p < 0,01$), агресивністю (0,350; $p < 0,01$) та образливістю (0,325; $p < 0,01$), проте які не виражаються у вимаганні від іншого вирішити конфліктну ситуацію (-0,161; $p < 0,05$ (e)); 5) відображає на рівні тен-

денції фіксації на площині «негативного образу Я», що підтверджується кореляцією зі схильністю до его-захисного реагування в ситуації фрустрації (0,148; $p < 0,05$ (ED)) та, одночасно, вказує на нездатність діяти в ситуації переживання вини, оскільки виявлено обернений кореляційний зв'язок з сумарним показником потребнісно-наполегливого реагування (-0,137; $p < 0,05$ (NP)); 6) вказує на специфічні особливості копінг-поведінки: ухиляння від відповідальності та від активних дій, спрямованих на подолання труднощів (0,391; $p < 0,01$ (втеча-уникання)), імпульсивна поведінка як відреагування негативних емоцій, розрядка емоційного напруження, труднощі у плануванні дій, прогнозуванні їх результату, корекції стратегії поведінки, невиправдана впертість (0,285; $p < 0,01$ (конфронтація)) та, одночасно, самозвинувачення як визнання відповідальності за спричинення проблеми та її розв'язання (0,280; $p < 0,01$ (прийняття відповідальності)). Отже, шкала «жалкування» відображає тенденцію висловлювати жалкування через скоєні помилки, несправедливе поводження з близькими, власну імпульсивність, дратівливість і агресивну поведінку. Дана шкала – ознака невротичності та дезадаптивності, оскільки як «винна» реакція є альтернативою активним діям щодо виправлення ситуації. Самозвинувачення (як жалкування через власну дратівливість) виконує функцію его-захисту: є виправданням свого ворожого ставлення і нездатності контролювати себе і власну поведінку.

Загальний показник неконструктивного переживання вини 1) вимірює схильність до переживання вини, оскільки має стійкі позитивні кореляції зі шкалами вини (0,652; $p < 0,01$ (Басса-Даркі); 0,628; $p < 0,01$ (Айзенк); 0,445; $p < 0,01$ (МИС)) та з показником совіності (0,372; $p < 0,01$), а також на рівні тенденції вказує на схильність до самозвинувачення (0,141; $p < 0,05$ (I)); 2) відображає високий рівень емоційної неврівноваженості, оскільки корелює з такими показниками як клінічний рівень невротичності (0,569; $p < 0,01$), тривожність (0,556; $p < 0,01$), нав'язливість (0,451; $p < 0,01$), внутрішня конфліктність (0,409; $p < 0,01$), роздратування (0,381; $p < 0,01$), емоційний дискомфорт (0,362; $p < 0,01$), депресивність та іпохондрія (абсолютні величини коефіцієнтів не перевищують 0,350); 3) вказує на загальний дезадаптивний стан (0,378; $p < 0,01$), а також має негативні кореляційні зв'язки (проте, які не перевищують 0,350) з усіма сумарними показниками ДПА: «адаптація», «самоприйняття», «прийняття інших», «емоційний комфорт», «інтернальність», «прагнення до домінування»; 4) виявляє особливості взаємодії з

оточуючими (*площина взаємин з іншими*), що характеризуються вираженим страхом відторгнення (0,584; $p < 0,01$) та підпорядкуванням іншим, залежністю від них (-0,344; $p < 0,01$ (автономність-залежність); 0,310; $p < 0,01$ (ведомість)), проте, водночас, і ворожим ставленням до них (0,335; $p < 0,01$); 5) відображає тенденцію фіксуватися на площині «негативного образу Я», що виражається у комплексі неповноцінності (-0,440; $p < 0,01$ (самооцінка)); 6) виявляє особливості поведінки (*площина зовнішньої ситуації*) при переживанні почуття вини, зокрема виражене самозвинувачення як визнання своєї відповідальності за спричинення проблеми та її розв'язання (0,498; $p < 0,01$ (прийняття відповідальності)), водночас з ухиленням від активних дій, спрямованих на подолання труднощів (0,413; $p < 0,01$ (втеча-уникання)), небажанням брати на себе відповідальність (0,362; $p < 0,01$ (зовнішній контроль)), прагненням втекти від проблем (0,232; $p < 0,01$ (ескапізм)), а також на рівні тенденції орієнтування на взаємодію з іншими, очікування від них уваги, поради, співчуття та підтримки (0,240; $p < 0,05$ (пошук соціальної підтримки)), намагання самостійно розв'язати фруструючу ситуацію (0,160; $p < 0,05$ (i/e)), не вимагаючи нічого від інших (-0,186; $p < 0,01$ (e)). Отже, **загальний показник неконструктивного переживання вини** відображає ступінь схильності до переживання почуття вини і самозвинувачення, яка є невротичною, дезадаптивною характеристикою та виявляється в трьох площинах переживання: 1) у взаєминах з іншими – страхом відторгнення та пасивною залежною позицією, 2) знеціненні себе – в площині ставлення до себе, 3) захисним самозвинуваченням і відмовою від відповідальності – в площині зовнішньої ситуації.

Отже, визначення конвергентної валідності дозволило досить повно описати конструкт, емпірично визначити особливості вимірюваної властивості за урахуванням її змістовних і структурно-процесуальних характеристик.

Стандартизація опитувальника НППВ проводилася на вибірці з 521 особи (з них 282 жінки та 239 чоловіків) віком від 20 до 55 років (середній вік 36 роки), студентів-психологів і філологів, а також спеціалістів різного професійного спрямування: вчителів, будівельників, журналістів, програмістів, економістів, працівників сфери послуг. *Тестові норми* встановлювалися на основі первинних описових статистик і характеристик розподілу за кожною шкалою окремо та загальним показником. Тестові норми обчислювалися як для загальної вибірки, так і для груп за статтю окремо, оскільки більшість дослідників наводять дані

про відмінність у рівні вираженості вини-риси у чоловіків та жінок, наголошуючи на більшій схильності жінок до переживання почуття вини. У таблиці 2 подано дані вибіркового середнього показників та стандартного відхилення як для змішаної вибірки, так і для кожної з груп за статтю.

За нормативними показниками виявлено значущі відмінності у вираженості проявів неконструктивного переживання почуття вини між жінками та чоловіками (Табл. 2). За усіма показниками НППВ, крім «очікування покарання» та «орієнтації на нормативність», жінки мають значно вищі результати, ніж чоловіки. Природу таких відмінностей можна пояснити прагненням зберігати стосунки з іншими, продиктованим гендером, а також викликами сучасного життя й амбівалентністю соціальних ролей сучасної жінки, які посилюють самоконтроль, вимогливість до себе, що врешті призводить до самозвинувачення і жалкування. Отже, отримані дані в цілому підтверджують тезу про більшу схильність жінок до переживання почуття вини.

Таблиця 2

Нормативні дані для усіх шкал опитувальника НППВ

Шкали опитувальника НППВ	Значення середніх показників та стандартного відхилення			Показники різниці у групах за статтю
	досліджувані групи			
	загальна вибірка N=521	чоловіки N=239	жінки N=282	
Очікування покарання	-5,92± 10,190	-6,17±9,909	-5,70±10,435	різниці не виявлено
Зацікавленість в інших	8,60± 8,957	5,99±9,009	10,82±8,306	U=22970,500; p<0,01
Вимогливість до себе	3,08± 10,152	1,68±9,685	4,28±10,399	U=28846,500; p<0,01
Орієнтація на нормативність	3,42± 6,023	2,77±6,236	3,97±5,790	різниці не виявлено
Жалкування	2,76± 5,044	2,17±5,057	3,26±4,987	U=29214,500; p<0,01
Загальний показник НППВ	11,95± 31,005	6,43±30,957	16,63±30,321	U=27521,500; p<0,01

Висновки. Запропонований автором опитувальник «Неконструктивне переживання почуття вини» спрямований на виявлення неконструктивних аспектів переживання почуття вини, має задовільні показники валідності і надійності та дозволяє диференціювати осіб за схильністю переживати почуття вини у неконструктивний спосіб, що уможливило використання його як з дослідницькою метою, так і для широкого кола питань психологічної практики.

Список використаних джерел

1. Ананова І.В. Процес переживання почуття вини у неконструктивний спосіб / І.В. Ананова // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2014. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 26. – С. 38–54.
2. Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01: Общая психология, психология личности, история психологии/ И.А. Белик. – Санкт-Петербург, 2006. – 209 с.
3. Васильева О.С. Влияние вины на здоровье человека (или как сделать переживание вины конструктивным) / О.С. Васильева, Е.В. Короткова // Психологический вестник РГУ. – 1999. – Вып.4. – С.181–189.
4. Васильева О.С. Особенности переживания вины в современном обществе / О.С. Васильева, Е.В. Короткова; Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №1. – С.48–73.
5. Короткова Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому: дисс. канд. психол. наук: спец. 19.00.05. / Е.В. Короткова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 226 с.
6. Малеева О.Л. Психологічні особливості схильності особистості до переживання почуття провини: дисс. канд. психол. наук: спец. 19.00.01: Загальна психологія, історія психології / О.Л. Малеева. – Одеса, 2007. – 285 с.
7. Софіна Л.В. Індивідуально-психологічні відмінності переживання почуття провини: дис. канд. психологічних наук: спец. 19.00.01: Загальна психологія, історія психології/ Л.В. Софіна; КНУШ. – Київ, 2009. – 175 с. + додатки.
8. Ferguson T.J. Engendering gender differences in shame and guilt: Stereotypes, socialization, and situational pressures /

T.J. Ferguson, H.L. Eyre // *Gender and Emotion*; [A.H. Fisher (ed.)] – Paris: Cambridge University Press, 2000. – P. 254–276.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ananova I.V. Proces perezhyvannja pochuttja vyny u nekonstruktivnyj sposib / I.V. Ananova // *Aktual'ni problemy psihologii'*: Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka. – K., 2014. – Tom. X. – *Psyhologija navchannja. Genetychna psihologija. Medychna psihologija.* – Vyp. 26. – S. 38–54.
2. Belik I.A. Chuvstvo viny v svjazi s osobennostjami razvitija lichnosti: dis. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01: Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii'/ I.A. Belik. – Sankt-Peterburg, 2006. – 209 s.
3. Vasil'eva O.S. Vlijanie viny na zdorov'e cheloveka (ili kak sdelat' perezhivanie viny konstruktivnym) / O.S. Vasil'eva, E.V. Korotkova // *Psihologicheskij vestnik RGU.* – 1999. – Vyp.4. – S.181–189.
4. Vasil'eva O.S. Osobennosti perezhivaniya viny v sovremennom obshhestve / O.S. Vasil'eva, E.V. Korotkova // *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal.* – 2004. – №1. – S.48–73.
5. Korotkova E.V. Social'no-psihologicheskij analiz viny i styda kak sistemy otnoshenij lichnosti k sebe i drugomu: diss. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.05. / E.V. Korotkova. – Rostov-na-Donu, 2002. – 226 s.
6. Maljejeva O.L. Psihologichni osoblyvosti shylnosti osobystosti do perezhyvannja pochuttja provyny: dys. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01: Zagal'na psihologija, istorija psihologii' / O.L. Maljejeva. – Odesa, 2007. – 285 s.
7. Sofina L.V. Indyvidual'no-psihologichni vidminnosti perezhyvannja pochuttja provyny: dys. kand. psihologichnyh nauk: spec. 19.00.01: Zagal'na psihologija, istorija psihologii'/ L.V. Sofina; KNUSh. – Kyi'v, 2009. – 175 l + dodatky.
8. Ferguson T.J. Engendering gender differences in shame and guilt: Stereotypes, socialization, and situational pressures / T.J. Ferguson, H.L. Eyre // *Gender and Emotion*; [A.H. Fisher (ed.)] – Paris: Cambridge University Press, 2000. – P. 254–276.

I.V. Ananova. Testing method of unconstructive experiencing the feeling of guilt. The article proposes new psychodiagnostic technique, which is directed on the measuring of unconstructive experiencing the

feeling of guilt. The results of psychometric test of constructed method are presented in the article. It was analyzed the elaboration of a problem of guilt in the foreign and domestic psychology. It is illustrated, that there is a shortage of diagnostic tools aimed at identifying non-constructive aspects of guilt and the necessity of creating a new questionnaire is reasoned. The relevant maintenance of the measured phenomenon of «unconstructive experiencing the feeling of guilt» is outlined. This phenomenon is determined by actualization of conflict senses, excessive concentration in the experience of guilt in the area of attitude to oneself, activation of mechanisms of psychological protection and the concentration of the protective process in the area of attitude to oneself and interaction with others, inability to correct the situation in the area of action and the use of specific protective ways of behavior for the guilt. It is empirically proved that the constructed questionnaire is a valid and reliable tool for the detection of non-constructive aspects of the experiencing the feeling of guilt and measuring the propensity to experience guilt in an unconstructive way. According to the results of the statistical test, satisfactory indicators of reliability, diagnostic discriminative ability of the method were determined and also test standards were established. The criteria for validation are selected and justified, and an informative, diagnostic and convergent validity of the constructed method is proved, that allowed us to describe a construct, empirically determine the features of the measured property. The scales of the constructed questionnaire are established and identified («expectation of punishment», «interest to others», «demanding for themselves», «focus on normative» and «regret»), which reflect a certain way of behavior or attitude in the process of experiencing the guilt.

Key words: the feeling of guilt, unconstructive experiencing the feeling of guilt, psychodiagnostic instructions, psychometric indicators, validity of the method, validation criteria, psychodiagnostic possibilities.

Received July 09, 2015

Revised August 11, 2015

Accepted September 10, 2015

Інтернет-залежність і механізми психологічного захисту підлітків

Atamanchuk N.M. Internet dependence and adolescents' mechanisms of psychological defense / N.M. Atamanchuk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 51–60.

Н.М. Атаманчук. Інтернет-залежність і механізми психологічного захисту підлітків. Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми Інтернет-залежності підлітків і прояву захисних механізмів підлітків. Розкрито психологічні основи понять «залежність», «Інтернет-залежність», «захисні механізми».

У ході проведеного емпіричного дослідження серед досліджуваних підлітків нами було виявлено: звичайних Інтернет-користувачів, Інтернет-користувачів, у яких є проблеми та залежних Інтернет-користувачів.

Встановлено, що кожній із цих груп притаманні певні захисні механізми (витіснення, заперечення, раціоналізація, проєкція).

Нами було виявлено, що групі досліджуваних (звичайні Інтернет-користувачі) притаманний такий захисний механізм, як заперечення. Інтернет-користувачам, у яких є проблеми, провідними типами захистів є раціоналізація, заперечення та витіснення. Групі досліджуваних (залежні Інтернет-користувачі) притаманна проєкція як один із типів захисних механізмів.

Під час проведеного емпіричного дослідження нами було встановлено, що увесь вільний час залежних Інтернет-користувачів займає комп'ютер. Встановлено, що у підлітка, який за власним бажанням прикутий до комп'ютера, починаються проблеми з реальністю та порушується соціальна адаптація, йому важко знаходити спільну мову та спільні теми з оточуючими людьми.

Досліджено, що звичайні Інтернет-користувачі не витрачають багато часу на блукання по сторінках різних сайтів, а використовують Інтернет як допоміжне джерело у пошуку інформації та іноді використовують мережу для розвантажування чи відпочинку, тобто перегляду відео або малюнків, онлайн ігор із логічним змістом, де немає головного героя, а потрібно скласти якийсь предмет, або відшукати загублене та інше. Встановлено, що їхнє спілкування є реальним, а не віртуальним, тобто вони не спілкуються за допомогою соціальних мереж. Зазначено, що такі підлітки свій вільний час проводять із товаришами або читають

якусь наукову чи художню літературу, відвідують різні секції, для збагачення свого світогляду.

Ключові слова: Інтернет-залежність, звичайні Інтернет-користувачі, проблемні Інтернет-користувачі, залежні Інтернет-користувачі, механізми психологічного захисту, витіснення, заперечення, раціоналізація, проєкція.

Н.М. Атаманчук. Интернет-зависимость и механизмы психологической защиты подростков. Стаття посвящена исследованию актуальной проблемы Интернет-зависимости подростков и проявления защитных механизмов подростков. Раскрыты психологические основы понятий «зависимость», «Интернет-зависимость», «защитные механизмы».

В ходе проведённого эмпирического исследования среди исследуемых подростков нами было выявлено: обычных Интернет-пользователей, Интернет-пользователей, у которых есть проблемы и зависимых Интернет-пользователей.

Установлено, что каждой из этих групп присущи определённые защитные механизмы (вытеснение, отрицание, рационализация, проєкция). Нами было выявлено, что группе испытуемых (обычные Интернет-пользователи) присущ такой защитный механизм, как отрицание. Интернет-пользователям, у которых есть проблемы ведущими типами защит являются рационализация, отрицание и вытеснение. Группе испытуемых (зависимые Интернет-пользователи) присуща проєкция как один из типов защитных механизмов.

В ходе проведённого эмпирического исследования нами было установлено, что все свободное время зависимых Интернет-пользователей занимает компьютер. У подростка, который по собственному желанию прикован к компьютеру, начинаются проблемы с реальностью. Нарушается социальная адаптация, ему трудно находить общий язык и общие темы с окружающими людьми.

Установлено, что обычные Интернет-пользователи не тратят много времени на блуждание по страницам различных сайтов. Такие подростки используют Интернет в качестве вспомогательного источника в поиске информации. Иногда используют сеть для разгрузки или отдыха, то есть просмотра видео или рисунков, онлайн игры с логическим содержанием, где нет главного героя, а нужно составить некий предмет, или отыскать потерянное и прочее. Их общение является реальным, а не виртуальным, то есть они не общаются с помощью социальных сетей. Такие подростки свое свободное время проводят с товарищами или читают какую-то научную, художественную литературу, посещают различные секции для обогащения своего мировоззрения.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, обычные Интернет-пользователи, проблемные Интернет-пользователи, зависимые Интернет-пользователи, механизмы психологической защиты, вытеснение, отрицание, рационализация, проєкция.

Постановка проблеми. Сучасні підлітки не уявляють життя без Інтернету, реклами, телебачення тощо. Вони вбирають все наче губка підсвідомо, не контролюючи себе. Багато дітей підліткового віку почали використовувати всесвітню мережу не лише для пошуку інформації, а як спосіб життя, який пізніше назвали віртуальним. На сайтах створюються чати, сайти знайомств, у яких підлітки спілкуються без візуального контакту.

Разом з тим, у певній категорії Інтернет-користувачів виникають особисті та соціальні негаразди, з'являються труднощі у комунікативній сфері, соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримав назву – Інтернет-залежність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це питання вивчають чимало науковців, які звертають увагу на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (О. Арестова, Ю. Бабаєва, К. Боярова, О. Войскунський, А. Гольдберг, А. Жичкіна, М. Іванов, К. Лесто, О. Смилова, Н. Чудова, К. Янг), на проблему Інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки (Б. Браун, Н. Бугайова, В. Лоскутова, М. Холл, О. Шайдуліна, М. Шоттон), на проблему захисних механізмів (Ф. Бассіна, Ю. Захарова, М. Кляйн, Ж. Лапланш, Г. Ліндсей, Ж.-Б. Панталіско, З. Фрейд, А. Фрейд, К. Холл).

Поняття залежність – набута гостра потреба здійснювати певні дії або вживати певні речовини. У практиці цей термін має кілька значень. У повсякденному житті термін «залежність» використовується, головним чином, стосовно людей, які зловживають наркотиками, алкоголем та сигаретами. Залежність також проявляється і в інших видах поведінки сучасної людини, таких як комп'ютерні ігри, перегляд телевізора, психічні розлади сексуального характеру [1, с. 90].

Інтернет-залежність – це психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до мережі та хвороблива нездатність вчасно вийти з неї [2, с. 236].

Науковці А. Войскунський, А. Жичкіна, К. Лесто виділяють низку ознак, які вказують на залежність підлітків від соціальних мереж: нав'язлива потреба переглянути свої вхідні повідомлення, навіть знаючи про те, що ніхто не повинен був написати; занадто багато часу проводять біля екрану свого монітора, і щоразу, заходячи в соціальну мережу, обіцяють собі, що пробудуть там лише декілька хвилин, а пройшло вже півдня; гостре бажання регулярно оновлювати статус на своїй сторінці, обговорювати з друзями кожен свій крок, фотографувати себе скрізь і всюди, і частіше викладати нові знімки; все спілкування з друзями від-

бувається в основному через соціальну мережу; різні додатки є хорошою альтернативою до інших повсякденних справ; страшенне роздратування, якщо з якої-небудь причини не можете потрапити на свою сторінку в соціальній мережі [3, с.76–81].

З. Фрейд у своїх працях писав, що захисні механізми є вроджені, вступають у дію в екстремальних ситуаціях і виконують функцію «зняття внутрішнього конфлікту». Згідно з А. Фрейд, Ego і механізми психологічного захисту розвиваються. Процес розвитку Ego полягає у формуванні дедалі досконаліших способів захисту від зовнішніх і внутрішніх конфліктів; таким чином знижується рівень тривожності, зникає суб'єктивне почуття дискомфорту, яке заважає процесу адаптації. Більш досконалим механізмом психологічного захисту відповідає більша зрілість особистості та ефективніша її адаптація [4].

На думку З. Фрейда, можна виділити такі захисні механізми: *витіснення* – полягає в усуненні зі свідомості соціально небажаних прагнень, потягів, бажань; *регресія* – полягає у використанні в екстремальних ситуаціях шаблонів поведінки, котрі сформувалися значно раніше і колись приносили задоволення чи полегшення; *раціоналізація* – псевдораціональне пояснення людиною власних прагнень, мотивів дій, учинків, котрі насправді викликані причинами, визнання яких загрожувало б втратою самоповаги; *сублімація* – трансформування імпульсів, соціально небажаних у даній ситуації (агресивності, сексуальної енергії), в інші, соціально бажані для індивіда і суспільства форми активності; *ідентифікація* – процес неусвідомлюваного ототожнення себе з іншим суб'єктом, твариною, предметом, групою, взірцем, ідеалом, організацією, соціальним інститутом; *проекція* – приписування власних (здебільшого витіснених) переживань, потреб, рис іншим людям; *інтроєкція* – залучення до власної психологічної структури «Я» зовнішніх цінностей і стандартів (щоб вони перестали діяти як зовнішня загроза); *заміщення* – це реалізація незадоволення бажань і прагнень за допомогою іншого об'єкта; *фантазія (уява)* – реакція на розчарування та невдачі, коли як заміщення задоволення потреби використовуються мрії й образи; *деперсоналізація* – це «позбавлення» інших людей індивідуальності, сприйняття їх тільки через певну соціальну групу [4].

Отже, в основі механізмів психологічного захисту лежить потреба утвердити себе в очах навколишніх, а також потреба в самоствердженні у своїх очах, потреба в позитивному образі «Я».

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив встановити, що дослідження проблеми формування Інтернет-залеж-

ності та прояв захисних механізмів розглядається, як правило, у дорослих людей.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична, і практична розробленість зумовили вибір мети дослідження – теоретичне та емпіричне дослідження Інтернет-залежності та захисних механізмів психіки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі навчально-виховного комплексу № 12 м. Полтави. У ньому брали участь 80 учнів віком від 10 до 14 років.

Емпіричне дослідження проводилось у два етапи:

Перший етап дослідження спрямовувався на з'ясування Інтернет-залежності підлітків. З цією метою нами було використано «Тест на дитячу Інтернет-залежність» за С.О. Кулаковим.

На другому етапі ми дослідили виникнення захисних механізмів психіки в Інтернет-залежних підлітків. Для реалізації даного завдання ми використали опитувальник Плутчика – Келермана – Контк (Life Style Index).

У ході проведеного емпіричного дослідження серед підлітків нами було виявлено: звичайних Інтернет-користувачів – 30 %; Інтернет-користувачів, у яких є проблеми – 28 %; залежних Інтернет-користувачів – 42 % .

Отже, Інтернет-залежних підлітків більшість порівняно з проблемними та звичайними користувачами Інтернетом.

Нами встановлено, що звичайні користувачі Інтернетом використовують мережу як допоміжне джерело у пошуку інформації. Іноді використовують Інтернет для розвантажування чи відпочинку, тобто перегляду відео або малюнків, онлайн ігор із логічним змістом, де немає головного героя, а потрібно скласти якийсь предмет, або відшукати загублене та інше. Їхнє спілкування є реальним, а не віртуальним, тобто вони не спілкуються за допомогою соціальних мереж. Такі підлітки свій вільний час проводять із товаришами або читають якусь наукову чи художню літературу, відвідують різні секції, для збагачення свого світогляду.

Виявлено, що провідним типом захисних механізмів для звичайних користувачів Інтернетом (82,1%) є заперечення.

Заперечення – це ранній засіб подолання неприємностей, відмова прийняти їх існування. Прагнення уникнути нової інформації, несумісної з тими уявленнями про себе, що склалися.

Підліток часто відмовляється вірити у реальність, тому він створює свій світ, де він головний і усі підкоряються йому. Це трапляється тоді коли батьки занадто опікуються своєю дитиною. Якщо підліток буде відчувати напруження з боку батьків,

він буде відсторонюватись від них і врешті взагалі перестане існувати у їхньому житті.

Захист у цьому випадку виявляється в ігноруванні потенційно тривожної інформації, ухиленні від неї. Це ніби бар'єр, розташований безпосередньо на вході до системи, яка починає. Отже, заперечення призводить до того, що певний зміст навіть згодом не зможе потрапити до свідомості.

Користувачі, у яких є проблеми, – це потенційні підлітки, у яких залежність від Інтернету на початковому етапі, яка може перерости у залежність. Даній групі притаманні такі типи захистів психіки: раціоналізація (44,9%), заперечення (44,3%) та витіснення (43,4%).

Раціоналізація – це захист, пов'язаний з усвідомленням і використанням у мисленні лише тієї частини інформації, яку дозволено сприймати, завдяки якій власну поведінку репрезентовано як добре контрольовану й таку, що не суперечить об'єктивним обставинам. При цьому неприйнятну частину ситуації зі свідомості віддалено, особливим чином трансформовано і після цього усвідомлено, але вже в зміненому вигляді. Головна особливість раціоналізації полягає у спробі постфактум створити гармонію між бажаним і реальним становищем і, таким чином, запобігти втраті самоповаги. Це спроба пояснити поведінку, котра не підтверджується об'єктивним аналізом, або спроба виправдати невдачу і недосягнення мети. Коли вчинок здійснено, підліток бере на себе завдання знайти для нього виправдання, щоб переконати себе й інших, що він діяв відповідно до реальної ситуації. Таке пояснення (раціоналізація) допомагає тимчасово уникнути зниження самооцінки та сприяє захистові позитивного образу «Я».

Отже, раціоналізація у даному випадку виступає як пошук помилкових підстав, коли підліток не ухиляється від зіткнення із загрозою, а нейтралізує її, інтерпретуючи безболісним для себе способом. Щодо інших двох захисних механізмів, то вони не є досить важливими, але присутніми у поведінці підлітка, якому загрожує бути залежним від Інтернету повністю.

Так, у підлітка, який ще не усвідомлює того, що комп'ютер стає для нього головнішим, ніж друзі чи родичі, його старі інтереси починають згасати і з'являються нові, котрі пов'язані з Інтернетом. Підліток, не усвідомлюючи проблем, заперечує її існування, це веде до сварок із батьками, до невчасного виконання домашнього завдання, до пропусків уроків у школі.

Витіснення пов'язане з уникненням внутрішнього конфлікту внаслідок активного вилучення зі свідомості (забування) не

інформації про те, що трапилося взагалі, а тільки справжнього, але неприйняттого мотиву своєї поведінки. Витіснення спрямоване на те, що раніше було усвідомлене хоча б частково, а заборонене стало вторинним і тому утримується в пам'яті. Воно означає, що надалі цьому спонукаю, хоча воно існує, не дозволено входити в сферу свідомості. Цей захист може виникнути, коли дитині часто забороняли та карали її за дрібні помилки. Через неправильне виховання у підлітка можуть виникати страхи, емоційно бурхлива реакція на незначні проблеми, агресія та інше. За допомогою Інтернету підліток намагається вивільнити негативні емоції, що накопилися за певний період часу.

Нами встановлено, що Інтернет-залежні підлітки характеризуються постійним або частковим перебуванням в Інтернет-мережі. Небезпека для підлітка виявляється в заміні безпосереднього спілкування віртуальним. Інтернет є сьогодні важливим фактором соціалізації великої кількості дітей підліткового віку. Він здійснює інформаційний і нормативний вплив на їхню особистість.

Соціальна небезпека виявляється в необмеженій витраті часу з метою пошуку цікавої інформації, своєрідного «інформаційного вампіризму», що створює ілюзорне відчуття власної значущості. Для підлітка в першу чергу небезпечним є неконтрольований доступ до небезпечної для психіки, а іноді для життя інформації.

Це матеріали антигуманного та порнографічного змісту, пропаганда насилля та наркотиків. Для підлітка – це нова цікава інформація, що містить елементи «дорослого життя», яка потрібна для задоволення цікавості, самоствердження. Це може призвести до дефектів самосвідомості, засвоєння соціально небезпечної інформації, недостовірних фактів.

Також для підлітків є небезпечним не помірне спілкування «он-лайн» з друзями в соціальних мережах.

Соціальні мережі – особливий тип соціальних відносин або зв'язків великих груп людей, що виникають для обміну різного роду інформацією за допомогою Інтернету.

Нами встановлено, що досить часто залежність від соціальних мереж викликана бажанням спілкуватися з великою кількістю знайомих і незнайомих за допомогою Інтернету. Цю залежність підліток не відчуває до того часу, поки отримує те, від чого залежить. Але як тільки втрачається доступ до соціальної мережі, відразу виникають симптоми залежності: проблеми зі сном, відчуття тривоги або страху, незадоволеність, роздратованість, перепади настрою тощо.

Наші спостереження показують, що сучасні підлітки віддають перевагу таким соціальним мережам як: odnoklasniki.ru, vkontakte.ru

te.ru, facebook.com, myspace.com. Найбільш популярною для підлітків в Україні є мережа «В Контакте» (vkontakte.ru). В ній акцент ставиться на особистості володаря сторінки – члена мережі.

Інтернет-залежним користувачам (57,1%) притаманний такий захисний механізм як проекція.

Проекція – це приписування власних (здебільшого витіснених) переживань, потреб, рис іншим людям.

Такий тип захисту найбільше притаманний залежним підліткам, у яких комп'ютер став найголовнішою річчю в житті.

Проекцію можна розуміти як неусвідомлене відкидання власних неприйнятних думок, установок чи бажань і наділення ними інших людей, щоб перекласти відповідальність за те, що відбувається всередині «Я», на навколишній світ. Підліток починає звинувачувати інших у тому, що він роздратований, тоді як переживає роздратування сам, заявляє, що його не люблять, хоча насправді не любить сам, дорікає іншим у своїх помилках. У разі виявлення небажаних якостей в інших слабшає відчуття провини, і це дає полегшення. Побічні продукти проекції – іронія, сарказм, ворожість.

Важливо звернути увагу на те, що підліток, у якого переважає захист за типом проекції, в інших бачить насамперед самого себе. Під час спілкування з «двійником» він фактично не має співрозмовників, які б відрізнялися від нього. Унаслідок проекції інформація про себе трансформується таким чином, що не сам підліток вороже налаштований, агресивний, жадібний, а інші особи щодо нього. Загалом можна зазначити, що при цьому формується образ ворога, а коли дитина усюди бачить ворогів, у неї спрацьовує захисний механізм, який дає змогу перекласти, спроектувати відповідальність за власні промахи і помилки на «них».

Низька самооцінка – ключова ланка, яка підвищує імовірність виникнення проекції. Зручною для реалізації проекції є віртуальна гра. На початкових фазах, коли підліток тільки починає грати у віртуальному світі межі особистості ніби розмиваються, і з'являються інші, які притаманні головному герою гри. Гравець, тобто підліток, наділяє його людськими якостями, котрі зовсім не можуть бути присутні у нього, це такі як гнів, сміх, плач, роздратування, нестриманість. Якщо героєм віртуальної гри керує емоційно нестабільна та незріла особа, гра може перерости у реальний світ, де підліток вже не може керувати своїми діями. За допомогою гри підліток полегшує проектування своїх якостей на інших.

Отже, із викладеного вище можна зробити висновок, що симптомами Інтернет-залежності є: непереборне бажання ско-

ристаність Інтернетом без суттєвої необхідності; нездатність контролювати свій час, перебуваючи в Інтернеті; розумове, фізичне виснаження, порушення сну та концентрації уваги після довготривалого не контролюваного перебування у мережі; дратівливість, депресія, знервованість, труднощі у спілкуванні з людьми у реальному житті.

Залежність від Інтернету або Інтернет-адикція – це реальний феномен, який офіційно не визнаний хворобою, але є проблемою, що підтверджується численними дослідженнями.

Висновки. Інтернет-залежність являє собою особистісну характеристику як сукупність когнітивних, емоційних і фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що в індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки.

Інтернет є найбільшою і найвідомішою у світі комп'ютерною мережею. Ця мережа не лише впевнено увійшла в наше життя, а й стала явищем загальносвітової культури з власними законами й правилами, незаперечними перевагами та неминучими недоліками.

Варто зазначити, що вивчення проблеми залежності підлітків від Інтернету не обмежується дослідженнями в галузі проблем адиктивної поведінки підліткового віку. Це дає підставу ставити питання про необхідність дослідження розвитку самосвідомості Інтернет-залежних підлітків.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – К., 2004. – № 1. – С. 90–100.
2. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. – М., 2002. – С. 235–250.
3. Тимофеева А. Психологическое воздействие компьютерных игр: формирование зависимости, развитие агрессивности / А. Тимофеева // Сборник материалов круглого стола «Дети и Интернет». – Челябинск, 2005. – С. 18–25.
4. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / Анна Фрейд. – М., 1993. – 320 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vojskunskij A. E. Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta / A. E. Vojskunskij // Psihologicheskij zhurnal. – K., 2004. – № 1. – S. 90–100.

2. Issledovanija Interneta v psihologii // Internet i rossijskoe obshhestvo / Pod red. I. Semenova. – M., 2002. – S. 235–250.
3. Timofeeva A. Psihologicheskoe vozdejstvie komp'yuternyh igr: formirovanie zavisimosti, razvitie agressivnosti / A. Timofeeva // Sbornik materialov kruglogo stola «Deti i Internet». – Cheljabinsk, 2005. – S. 18–25.
4. Frejd A. Psihologija «Ja» i zashhitnye mehanizmy / Anna Frejd. – M., 1993.– 320 s.

N.M. Atamanchuk. Internet dependence and adolescents' mechanisms of psychological defense. The article is devoted to research the actual problem of adolescents' Internet addiction and manifestation of adolescents' defense mechanisms. The psychological foundations of the concepts of «dependence», «Internet dependence», «defense mechanisms» are revealed. In the course of empirical research among studied adolescents we found: ordinary Internet users, Internet users who have problems and dependent Internet users. It's established that each of these groups are characterized by some defense mechanisms (repression, denial, rationalization, projection).

We have found that the group of investigated persons (ordinary internet users) is exposed such defense mechanism as a denial. Internet users with problems have such leading types of protection as rationalization, denial and displacement. The group of investigated persons (addicted internet users) is exposed projection as one of the types of defense mechanisms.

During the conducted empirical study we have found that all the free time of dependent Internet users takes computer. The teenager who voluntarily chained the computer, has the problems with reality. The social adaptation is violated, it is difficult for him to find a common language and a common themes with other people.

While ordinary Internet users do not spend a lot of time wandering through the pages of different websites. These adolescents use the Internet as an auxiliary source to find information. Sometimes they use the network for unloading or rest, i.e. viewing video or pictures, online games with logical content without protagonist, and it's need to add an object, or look for lost and others. Their communication is real, not virtual, i.e. they do not communicate via social networks. These adolescents spend their free time with friends or read some science or fiction, attend various sections, to enrich their worldview.

Key words: Internet dependence, ordinary Internet users, problematic Internet users, dependence Internet users, mechanisms of psychological defense, repression, denial, rationalization, projection.

Received July 11, 2015

Revised August 12, 2015

Accepted September 15, 2015

О.О. Бантишева

bantysheva@gmail.com

Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Bantysheva O.O. Peculiarities and factors of emotional intelligence in juveniles / O.O. Bantysheva // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 61–78.

О.О. Бантишева. Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку. У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей і чинників емоційного інтелекту осіб юнацького віку.

Констатовано низький рівень емоційного інтелекту серед осіб юнацького віку: низький і середній його рівні мають більш ніж дев'яносто відсотків усіх респондентів.

Досліджено гендерно-вікові та соціально-психологічні чинники, які (за результатами теоретичного аналізу літератури) можуть впливати на розвиток емоційного інтелекту та його парціальні рівні, а саме: вік; стать; майбутня спеціальність, яка обрана для навчання (психологи, інженери, юристи, історики); склад сім'ї (повна, неповна; наявність, стать і послідовність народження сиблінгів); місце народження (місто, село, селище міського типу); освіта батьків (середня, вища, науковий ступінь).

Виявлено, що в цілому емоційний інтелект вищий у юнаків, ніж у юнок, особливо за рахунок управління юнаками своїми емоціями, при цьому з віком здатність до управління своїми емоціями зростає.

Констатовано (на рівні тенденції) нижчий рівень емоційного інтелекту серед осіб юнацького віку, які навчаються за технічними спеціальностями. Примітно, що низький рівень управління своїми емоціями властивий студентам-психологам, порівняно з особами юнацького віку, які обрали для навчання інші спеціальності.

Зроблено висновок про те, що ні склад сім'ї, ні освіта батьків у цілому не дають статистично значущих відмінностей у показниках емоційного інтелекту осіб юнацького віку. Виняток становить лише показник самомотивації залежно від статі сиблінгів: найвищий рівень емоційного інтелекту загалом і самомотивації, зокрема, у сиблінгів різної статі.

Установлено особливості прояву окремих показників емоційного інтелекту залежно від місця народження юнаків. Зокрема, виявлено, що емоційна обізнаність досліджуваних, які народились у місті та селищі міського типу вища ніж у тих, хто народився в селі.

Визнано доцільність проведення подальшого дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, які схильні до виктимної поведінки.

Ключові слова: емоційний інтелект; особи юнацького віку; чинники емоційного інтелекту, емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, здатність до розпізнавання емоцій інших людей; виктимна поведінка.

О.О. Бантышева. Особенности и фактор эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей и факторов эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста.

Выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта среди лиц юношеского возраста: низкий и средний его уровни имеют более чем девяносто процентов респондентов.

Исследованы гендерно-возрастные и социально-демографические факторы, которые (по результатам теоретического анализа литературы) могут влиять на развитие эмоционального интеллекта и его парциальные уровни, а именно: возраст; пол; будущая специальность, выбранная для обучения (психологи, инженеры, юристы, историки); состав семьи (полная, неполная, наличие, пол и последовательность рождения сиблингов); место рождения (город, село, поселок городского типа); образованье родителей (среднее, высшее, учёная степень).

Определено, что в целом эмоциональный интеллект выше у юношей, чем в девушек, в особенности за счёт управления юношами своими эмоциями, при этом с возрастом способность к управлению своими эмоциями возрастает.

Выявлено (на уровне тенденции) низкий уровень эмоционального интеллекта среди учащихся технических специальностей. Также исследование показало, что у студентов-психологов, по сравнению со студентами других факультетов, низкий уровень управления своими эмоциями.

Сделан вывод о том, что ни состав семьи, ни образование родителей не дают статистически значимых различий в показателях эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста. Исключение составляет лишь показатель самомотивации в зависимости от пола сиблингов: высокий уровень эмоционального интеллекта в целом и самомотивации, в частности, у сиблингов разного пола.

Установлены особенности проявления отдельных показателей эмоционального интеллекта в зависимости от места рождения юношей. В частности, эмоциональная осведомленность испытуемых, которые родились в городе и поселке городского типа, выше по сравнению с теми, кто родился в селе.

Целесообразным будет проведение дальнейшего исследования особенностей эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста, склонных к виктимному поведению.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; юноши, факторы эмоционального интеллекта, эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, способность к распознаванию эмоций других людей; виктимное поведение.

Постановка проблеми. Сучасна стратегія виховання та навчання підростаючого покоління спрямована на гармонійний розвиток особистості, створення сприятливого освітнього середовища для розкриття та реалізації особистісного потенціалу всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Але все ж таки це більше стосується освітніх програм, додаткових навчальних заходів та курсів, наприклад, з опанування іноземних мов, комп'ютерної грамотності, азів юриспруденції, економіки, бізнесу тощо. Тобто, розвитку інтелектуального потенціалу юнаків.

Разом з тим, розвитку емоційного інтелекту (ЕІ) приділяється недостатньо уваги, хоч підвищення його рівня є дуже важливим. Адже на думку засновників першої й найбільш відомої у науковій психології моделі емоційного інтелекту Пітера Селовея та Джона Мейера, емоційний інтелект це «здатність сприйняти емоції, використовувати їх для сприяння мисленню, розуміти емоції й регулювати їх з метою особистісного зростання» [7]. За О. Власовою емоційний інтелект – це емоційно-когнітивна здатність, яка полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та здатності до управління емоціями, які дозволяють людині контролювати почуття психічного здоров'я, душевну гармонію та високу якість особистого життя (цит. за [3]); Р. Бар-Он зауважує, що емоційний інтелект – це сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища (цит. за [14]).

Науковці стверджують, що емоційний інтелект дозволяє опрацювати всі види інформації, пов'язані з емоціями; використовувати емоцій для полегшення різних когнітивних видів діяльності, таких як мислення та вирішення проблем, користуватися змінами свого настрою, для того щоб упоратися з тим чи іншим завданням, які стоять на даному етапі; бути уважним до найдрібніших змін усередині себе і навколо; керувати емоціями, тобто регулювати як власними, так і тими, що притаманні іншим людям; користуватися емоціями, причому навіть негативними, в своїх цілях і використовувати їх для досягнення поставленої мети.

Отже, людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати власним навчальним процесом (більш активно вклю-

чатися до нього), мотивувати себе на когнітивні види діяльності, продуктивно будувати відносини з оточенням. Це дуже важливо зокрема, для осіб юнацького віку, оскільки відомо [18], що юнацький вік несе певну внутрішню кризовість, зміст якої пов'язаний із становленням процесів як професійного, так і особистісного самовизначення, способів самореалізації в соціальному просторі. Тому інколи юнацький вік називають групою підвищеного ризику. По-перше, позначаються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції. По-друге, граничність і невизначеність соціального стану юнацтва. По-третє, протиріччя, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, засновані на слухняності перед дорослими, вже не діють, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну та самоконтроль – ще не склалися або не зміцніли. Все це може ускладнювати засвоєння навчального матеріалу, процес самомотивації, здатність приймати рішення і рухатися до мети, спілкування з батьками та однолітками. Унаслідок низького рівня емоційного інтелекту юнак може ставати жертвою однолітків [20, с. 330–335]. Неприятливий розвиток особистості юнака внаслідок гострих і часто невирішених суперечностей цього віку, труднощів міжособистісних взаємовідносин і способів адекватного відреагування на провокуючі ситуації може привести до тих чи інших проявів віктимності, які, закріпившись, перетворюються в індивідуальну віктимність як якість особистості, що сприяє перетворенню її в жертву за певних життєвих обставин. І саме розвинений емоційний інтелект може дозволити уникнути цього.

Відповідно актуальним уявляється дослідження особливостей та чинників емоційного інтелекту осіб юнацького віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема емоційного інтелекту досліджувалася вітчизняними (С. Дерев'янка, Н. Коврига, Е. Носенко, О. Саннікова та ін.) та зарубіжними (І. Андреєва, Г. Гарскова, І. Егоров, Д. Люсін, М. Манойлова, А. Петровська, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейєр, Р. Бар-Он, П. Селовеї та ін.) науковцями в контексті сприйняття та розуміння емоцій, управління ними, емпатії, самоконтролю, розвитку здатності справлятися та протистояти тиску навколишнього середовища, тощо. Вивчався взаємозв'язок емоційного інтелекту з соціальною та комунікативною компетентністю, самоактуалізацією, тривожністю особистості (І. Андреєва, С. Максименко, Є. Милославська, Т. Чебикіна та ін.), взаємозв'язок з

лідерством (Л. Аверченко, І. Андреева, А. Кравцова та ін.), духовним розвитком, дефіцит якого трактувався як фактор віктимності особистості (С. Кучинська та ін.). Розглядали різні аспекти емоційного інтелекту: проблеми вимірювання та застосування на практиці (Д. Люсін та ін.), значення у професійній діяльності (В. Кутеева, Р. Рабаданова, Г. Юлина), як фактор ефективності роботи педагога (Н. Александрова, М. Голубева, О. Єгорова, Л. Симонова, Т. Солодкова та ін.), конструкт, що спроможний будувати взаємини на основі розуміння емоцій і почуттів (власних та оточуючих) (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Селовей).

За результатами досліджень встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту корелює з організаторськими здібностями [1, с. 194–196]; зі стресозахисною та адаптивною функціями [11]; опором негативному афективному впливу [21]; самомотивацією [15]; з лідерством та успіхом [7]; зі здатністю об'єктивно розпізнавати загрозу в різних ситуаціях і збільшувати потенціал протистояння різного роду небезпекам [13, с. 191–201]. Останнє дослідження підводить нас саме до думки, що високий рівень емоційного інтелекту знижує вірогідність особистості ставати жертвою, набувати схильності до віктимної поведінки. Саме тому виявляється доцільним дослідження гендерно-вікових і соціально-психологічних чинників, які позначаються на розвитку емоційного інтелекту.

Мета статті – дослідити особливості та чинники емоційного інтелекту в осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. В емпіричному дослідженні використана методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту [12, с. 57–59], а також авторська анкета, що була спрямована на виявлення гендерно-вікових і соціально-психологічних характеристик досліджуваних респондентів.

Методика Н. Холла складається з тридцяти тверджень і містить п'ять шкал, за якими виявляють як загальний рівень самого емоційного інтелекту, так і його парціальні рівні за такими показниками, як:

- *емоційна обізнаність* (здатність усвідомлювати і визнавати власні емоції та їх наслідки, а також усвідомлювати почуття інших людей; люди, компетентні в цьому відношенні знають, які емоції вони відчують і чому, уявляють собі зв'язок між власними почуттями і тим, що вони думають, роблять або кажуть, користуються керівним усвідомленням своїх цінностей і цілей [7]);

- *управління своїми емоціями* (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, іншими словами, довільне керування власними емоціями [12, 57–59]);
- *самотивація* (сила, що спонукає до дій і яка підвладна власній свідомості; це ключовий елемент, який робить з «носія емоційного інтелекту», яскраво вираженого лідера, «одержимого» досягненнями [7]);
- *емпатія* (співпереживання, тобто розуміння емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини [6]);
- *здатність до розпізнавання емоцій інших людей* (здатність розуміння людини при використанні різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакцій [10]).

Це дозволяє не лише виявити високий, середній або низький рівні емоційного інтелекту, але й описати його особливості.

Вибірку досліджуваних склали 438 юнаків та юнок (студентів вищих навчальних закладів) віком від 17 до 21 року, яких за результатами анкетування було розподілено на групи за:

- статтю: 1) юнаки (42,3%); 2) юнки (57,7%);
- майбутньою спеціальністю: 1) майбутні психологи (31,3%); 2) інженери (32,3%), історики (18,4%) та юристи (18,0%);
- місцем народження: 1) місто (79,1%), 2) село (11,2%), 3) селище міського типу (9,7%);
- складом сім'ї: 1) повна (80,8%), 2) неповна (19,2%);
- наявністю сиблінгів: 1) так (66,2%); 2) ні (33,8%);
- статтю сиблінгів по відношенню до досліджуваного: 1) одна стать (36,7%); 2) різна стать (63,3%);
- порядком народження досліджуваного: 1) молодша дитина серед братів і сестер (40,7%), середня (9,3%); старша (50,0%);
- освітою батьків: мати 1) середня (28,6%), 2) вища (70,4%), 3) науковий ступінь (1,0%); батько 1) середня (39,6%), 2) вища (57,8%), 3) наукова ступінь (2,7%).

Підставою для такого виокремлення стали результати проведеного нами теоретичного аналізу літератури, за яким, зокрема, важливим чинником емоційного інтелекту може бути стать досліджуваних, виховання яких здійснюється відповідно до гендерних настановлень і стереотипів, властивих певному суспільству. Згідно К. Юнга, у хлопчиків у процесі їх виховання відчуття придушуються, у той час як у дівчаток вони домінують [19].

Унаслідок гендерних особливостей виховання, як стверджує Є. П. Ільїн [9], чоловіки та жінки характеризуються різним проявом певних емоцій: те, що «пристойно» для жінок (плакати, сентиментальничати, боятися та ін.), «непристойно» для чоловіків, та навпаки, те, що «пристойно» для чоловіків (проявляти гнів та агресію), «непристойно» для жінок.

Щодо *віку досліджуваних*, слід згадати думку Д. Гоулман [7], за якою емоційний інтелект є здібністю, над якою потрібно працювати й яка може бути успішно розвинена. Емоційний інтелект росте впродовж усього життя, природним чином збільшуючись з віком і життєвим досвідом.

Обрана спеціальність осіб юнацького віку, тобто майбутня професія, також може зумовити особливості їхнього емоційного інтелекту. Підставою для такого висновку є результати емпіричних досліджень про недостатній рівень комунікативних та емоційних характеристик у представників інженерних спеціальностей [17, с. 387–391].

Про *склад сім'ї* як чинник емоційного інтелекту пише О. Ахвердова [5]. Вона зазначає, що міжособистісний емоційний інтелект у підлітків з неповних сімей характеризується нездатністю розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу); відсутністю або низьким проявом емоційної чуйності на переживання іншої людини та труднощами в усвідомленні власних емоцій. У свою чергу, у підлітків з повних сімей отримані значення свідчать про більшу здатність до розпізнавання своїх емоцій та емоцій інших людей, емпатійного розуміння почуттів партнерів по спілкуванню.

Підставою для виокремлення чинника *статі та послідовності народження сиблінгів*, на наш погляд, є праці А. Адлера [4], який постулював зв'язок між порядком народження і розвитком особистості, підтверджений пізніше у великій кількості емпіричних досліджень [8].

А. Адлер також писав і про *стать сиблінгів*, роблячи акцент на конкуренції між братом та сестрою: хлопчики отримують у сім'ї всі можливі привілеї, яких дівчата позбавлені, просто тому, що вони – не хлопчики. Таким чином дівчинка може поставити перед собою мету перевершити своїх братів. У них розвивається дух суперництва і цілеспрямованість (якості, які сьогодні відносять до емоційного інтелекту). В. Стерн [16] зазначає, що, наприклад, діти, у яких є брат, менш сензитивні, ніж ті, у кого є сестра; діти що мають сиблінгів протилежної статі – більш життєрадіс-

ні, ніж ті, що мають сиблінга тієї ж статі що й вони; дівчатка, які мають братів – більш рішучі, ніж ті, які мають сестер.

Щодо *місце народження*, спираючись на теорію емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, Р. Бар-Он, П. Селовей та ін.), відповідно до якої розвиток ЕІ відбувається у процесі спілкування, ми зробили припущення, що місто – це велике скупчення людей, порівняно з селом, а отже, може сприяти постійному спілкуванню з великою кількістю людей, що, у свою чергу, позитивно впливатиме на розвиток емоційного інтелекту.

Освіта батьків може виступати чинником емоційного інтелекту внаслідок того, що досягнення батьками кар’єрних і матеріальних успіхів є наслідком високого рівня ЕІ; при цьому відповідні задатки можуть успадковуватися їх дітьми [2, с. 7–11]. До того ж люди з більш високим рівнем освіти можуть присвячувати більше часу самопізнанню та саморозвитку, при цьому їхні діти розвиваються у більш емоційно та інтелектуально збагаченому середовищі, ніж нащадки неосвічених [7].

Ці міркування було покладено в основу організації та інтерпретації результатів нашого емпіричного дослідження. Статистично-математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою пошуку первинних статистик, кореляційного та дисперсійного аналізів з використанням комп’ютерної програми SPSS (версія 17.0).

На *першому етапі емпіричного дослідження* визначено показники емоційного інтелекту осіб юнацького віку (табл. 1).

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту осіб юнацького віку

Показники емоційного інтелекту	Бали, у середньому
Емоційна обізнаність	8,65
Управління своїми емоціями	1,18
Самомотивація	7,20
Емпатія	8,83
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	7,95
Загальний показник	34,2

Як впливає з даних, наведених у табл. 1, загальний показник емоційного інтелекту осіб юнацького віку складає в середньому 34,2 бали, тобто є доволі низьким. Щодо окремих показників, дещо вищими є прояви емпатії (8,83 бали) та емоційної обізнаності (8,65 бали), але й вони наближаються до нижньої границі середнього рівня. Особливу тривогу викликає дуже низький показник «управління своїми емоціями» (1,18 балів у

середньому), що свідчить про значні утруднення досліджуваних осіб юнацького віку в довільному керуванні власними емоціями.

Більш розгорнуте уявлення про вираження показників емоційного інтелекту осіб юнацького віку дають результати визначення його парціальних рівнів (табл. 2).

*Таблиця 2***Рівні емоційного інтелекту осіб юнацького віку**

Показники	Рівні (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Емоційна обізнаність	42,2	47,6	10,2
Управління своїми емоціями	85,2	12,3	2,5
Самотивація	55,0	38,3	6,7
Емпатія	37,1	51,4	11,5
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	50,7	40,0	9,3
Емоційний інтелект	59,8	38,1	2,1

Як випливає з даних, наведених у табл. 2, переважна кількість респондентів характеризується низькими загальним і парціальними рівнями показників емоційного інтелекту. Так, лише у 2,1% респондентів є високий рівень емоційного інтелекту. А це означає, що дуже невелика кількість досліджуваних здатна використовувати емоції для сприяння мисленню, розуміти емоції й регулювати їх з метою особистісного зростання, свого психічного здоров'я, душевної гармонії та високої якості особистого життя.

Високий рівень емоційної обізнаності мають лише 10,2% наших юнаків та юнок. Саме вони є компетентні у питанні усвідомлення власних емоцій та їх наслідків, та розуміють глибину почуттів інших людей, проти 42,2% і 47,6% досліджуваних, які за цим показником мають низький і середній рівні відповідно.

Показник управління своїми емоціями високого рівня виявлений лише у 2,5% респондентів, які є емоційно гнучкими, відповідно низький і середній рівні мають 85,2% і 12,3% юнаків та юнок.

Високий рівень самотивації, тобто свідомого спонукання себе до певних дій, продемонстрували лише 6,7% молодих людей, іншим досліджуваним це складно.

Лише у 11,5% досліджуваних виявлено високий рівень за показником «емпатія», а отже, ці люди розуміють емоційний стан інших, уміють співпереживати. Низький і середній рівні за цим показником мають 37,1% і 51,4 юнаків відповідно.

Здатність до розпізнавання емоцій інших людей на високому рівні виявлено у 9,3% досліджуваних. У них йдеться про здатність розуміння іншої людини при використанні різних каналів експресії: міміки, мови, вегетативної та рухової реакції. Натомість, низький і середній рівні даного показника – у 50,7% і 4,0% відповідно.

Отже, одержані результати демонструють, що більшість осіб юнацького віку не вміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, емоційно не гнучкі, погано уявляють, що відчувають оточуючі їх люди і як з цим усім можна взаємодіяти.

На наступному етапі емпіричного дослідження встановлено гендерно-вікові та соціально-психологічні чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості *емоційного інтелекту* досліджуваних: показники *емоційного інтелекту* (на рівні тенденції) вищі у юнаків ніж у юнок. Це відбувається за рахунок вищих показників «*управління своїми емоціями*» ($p < 0,05$), «*емоційна обізнаність*» ($p < 0,05$) та «*самотивація*» (на рівні тенденції).

Особливо чітко гендерно-вікові відмінності виявляються у старших за віком осіб юнацького віку за показником «*управління своїми емоціями*» (рис. 1).

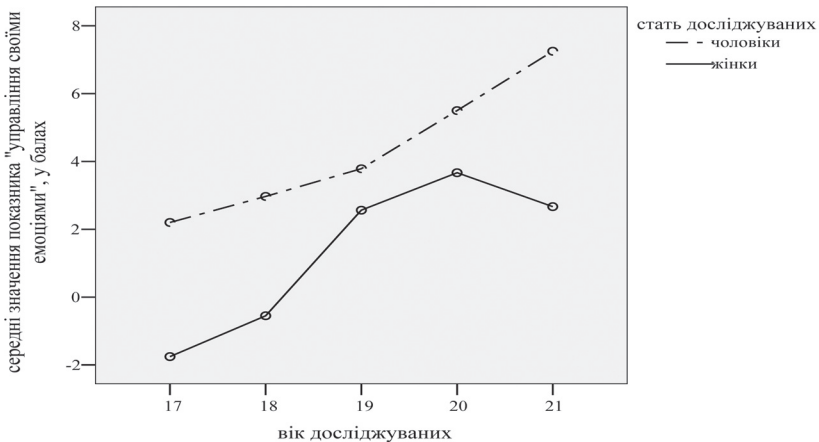


Рис. 1. Гендерно-вікові відмінності осіб юнацького віку за показником «управління своїми емоціями»

З рис. 1 випливає, що є особи юнацького віку старші за віком, виявляють більшу здатність до управління своїми емоціями

($p < 0,01$), що повністю узгоджується з теоретичними припущеннями про можливість розвитку емоційного інтелекту з набуттям життєвого досвіду.

При цьому показники «управління своїми емоціями» вищі у юнаків, ніж у юнок ($p < 0,05$). Такі результати, на наш погляд, можна пояснити особливостями гендерного виховання, за якими в юнаків формують прагнення придусувати вияв емоцій, тобто, певним чином керувати ними [19]. У такому разі перевага юнаків у виявах емоційного інтелекту є досить ілюзорною і потребує відповідної уваги в корекційно-розвивальній роботі.

Натомість, досліджувані юнки мають вищі показники *емпатії*, ніж юнаки ($p < 0,01$).

Отже, результати емпіричного дослідження свідчать про досить вагомий вплив гендерно-вікових чинників на розвиток емоційного інтелекту осіб юнацької статі.

У спряженості зі *спеціальністю* досліджуваних розбіжностей у загальних показниках ЕІ не виявлено. Разом з тим, констатовано відмінності емоційного інтелекту за окремими його показниками (рис. 2).

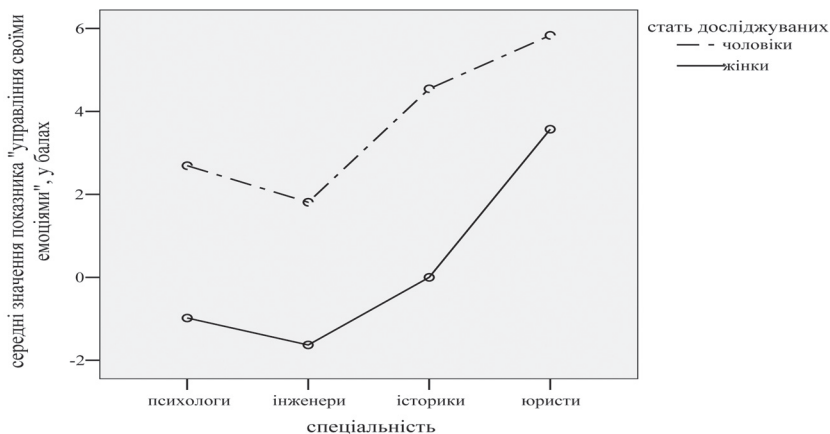


Рис. 2. Відмінності показника «управління своїми емоціями» у досліджуваних осіб юнацького віку залежно від обраної спеціальності

Зокрема, юнаки – майбутні інженери, мають найнижчі показники за шкалою «управління своїми емоціями», ніж інші досліджувані ($p < 0,01$). Привертає увагу той факт, що для майбутніх психологів цей показник є лише дещо вищим, що абсолютно

неприпустимо в контексті специфіки їхньої професійної діяльності.

Натомість, майбутні історики та психологи характеризуються вищими показниками за шкалою «*здатність до розпізнавання емоцій інших людей*» ($p < 0,05$). За іншими показниками емоційного інтелекту статистично значущих відмінностей у юнаків, які навчаються за різними спеціальностями, встановлено не було.

Щодо чинника «*склад сім'ї*»: статистично значущі відмінності були виявлені лише за показником «*самотивація*»: вищий рівень емоційного інтелекту виявлено у досліджуваних, які мають різну стать з сиблінгами ($p < 005$).

Цікаво, що припущення про залежність емоційного інтелекту від *порядку народження* досліджуваних підтвердилося лише частково (на рівні тенденції) для юнаків. Для юнок статично значущих відмінностей у показниках ЕІ залежно від порядку народження виявлено не було (рис. 3).

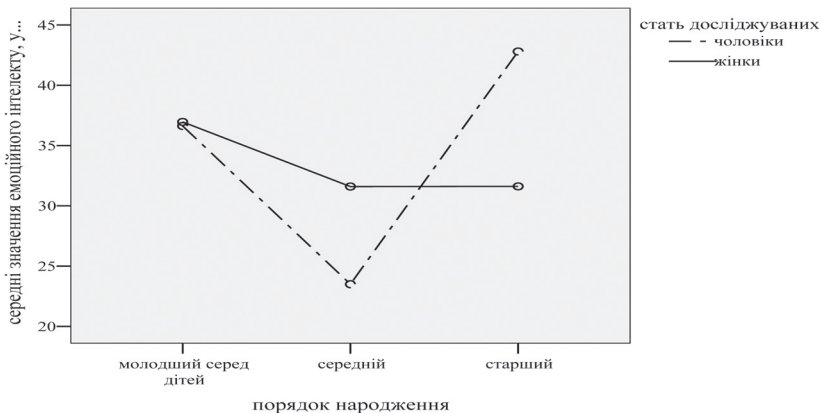


Рис. 3. Особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку залежно від порядку народження

Щодо *місця народження* як чинника емоційного інтелекту: на рівні тенденції виявилось, що в цілому рівень *емоційного інтелекту* вищий у досліджуваних – містян і жителів селища міського типу ніж жителів села. Примітно, що показник ЕІ найвищий у жителів селищ міського типу. Це, на наш погляд, можна пояснити тим, що, з одного боку, такі поселення мають досить велику кількість людей і, відповідно, можливість різноманітних контактів як передумови розвитку ЕІ, а, з іншого

боку, спілкування у відносно невеликих селищах міського типу є не таким напруженим і перенасиченим контактами, як у великих містах.

За чинником «освіта батьків» статистично значущих відмінностей в осіб юнацького віку встановлено не було.

Висновки. Виявлено недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, особливо за показником «управління своїми емоціями».

Доведено вплив гендерно-вікових (стать, вік) і соціально-демографічних чинників (склад сім'ї; послідовність народження сиблінгів; місце народження; майбутня спеціальність, яка обра-на для навчання тощо) на показники емоційного інтелекту юнаків і юнок.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки з урахуванням рівня їх емоційного інтелекту. З метою валідності дослідження проводитиметься на тій же вибірці.

Наступним кроком дослідження може стати побудова та апробація програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : Материалы 5-й Международной междисциплинарной науч.-практ. конф. – Минск : 2002. – С. 194–196.
2. Андреева И.Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности [електронний ресурс] / И. Н. Андреева // Весці БДПУ, № 4, 2008. – С. 31–35. Режим доступа : <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/kognitivnye-strategii-emocionalnoj-samoreguljacji.pdf>
3. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов: [электронный ресурс] / А. Адлер: пер. с англ. А. А. Валева и Р.А. Валеевой – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/adler/#books>
4. Ахвердова О.А. Дифференциальная психология: [электронный ресурс] / О. А. Ахвердова, Т. В. Белых, Н. Н. Волоскова – Спб. : Речь, 2004. – Режим доступа: <http://gendocs.ru>
5. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов : [электронный ресурс] / В. М. Блейхер, И. В. Крук. –

- Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/28>
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: [электронный ресурс] / Д. Гоулман. – М. : ВКТ, 2009. – Режим доступа: <http://likebook.ru/books/download/185850>
 7. Зинченко В. П. Большой психологический словарь: [электронный ресурс] / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – СПб. : прайм-ЕВРОзнак, 2004. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/621301/>
 8. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины: [электронный ресурс] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – Режим доступа: http://www.koob.ru/iljin_e_p/differencialnaja_psyhofisiologia
 9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: [электронный ресурс] / Е. П. Ильин. – СПб., 2001. – Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy036.htm>
 10. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дисертація канд. психол. наук: 19.00.01 [електронний ресурс] / Н. В. Коврига; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К. : 2003. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/43695.html>
 11. Когнитивная психология: сб. статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск : ВГПУ, 2006. – С.7–11.
 12. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
 13. Мединська Ю. Я. Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості / Ю. Я. Мединська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 3. – Львів, 2013. – С.191-201.
 14. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М. : КСП+, 2003 : Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://slovar.com.ua/2010/jemocionalnoe-myshlenie-kak-instrument-dostizheniya-uspexa.html>
 15. Родионова А. С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикции : [электронный ресурс] / А. С. Родионова // Журнал Перспективы науки и образования. – № 6. – 2013. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-emotsionalnogo-intellekta-lits-imeyuschih-internet-addiktsiyu>

16. Стерн В. Психология раннего детства : [электронный ресурс] / В. Стерн. – Минск : Харвест, 2003. – Режим доступа: <http://www.livelib.ru/book/1000027362>
17. Ткачишина О. Р. Проблема соціально-психологічної адаптації студентів – майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій / О. Р. Ткачишина // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон, 2006. – Вип. 41. С. 387-391
18. Фролова Ю. И. Психология подростка: хрестоматия [электронный ресурс] / Ю. И. Фролова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-295424.html>
19. Юнг К. Г. Психологические типы : [электронный ресурс] / К. Г. Юнг. – СПб. : Азбука, 2001. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0163/1_0163-355.shtml
20. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies / M. Hughes, H. Thompson. – San Francisco, 2009. – 419 p.
21. Kramer D. Effect of rational and irrational statements on intensity and «inappropriations» of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients : [electronic resource] / D. Kramer, G. Kupshik // Brit. J. Clin. Psychol. – V. 32. – № 3. – 1993. – Mode of access: <http://link.springer.com/article/10.1007%2F01205176>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva Y. N. Vzaymosvyaz' sotsyal'noy kompetentnosti y emotsyonal'noho yntellekta u podrostkiv / Y. N. Andreeva // Zhenshchyna. Obrazovanye. Demokratyya : Materyaly 5-y Mezhdunar. mezhdystsyplyarnoy nauch.-prakt. konf. – Mynsk : 2002. – S. 194–196.
2. Andreeva Y.N. Kohnnytvnye stratehyy emotsyonal'noy samorehulyatsyy v pedahohycheskoy deyatel'nosti [elektronnyy resurs] / Y. N. Andreeva // Vestsi BDPU, # 4, 2008. – S. 31–35. Rezhym dostupa : <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/kognitivnye-strategii-emocionalnoj-samoreguljatsii.pdf>
3. Adler A. Vospytanye detey. Vzaymodeystvye polov: [elektronnyy resurs] / A. Adler: per. s anhl. A. A. Valeeva y R.A. Valeevoy – Rostov n/D. : yzd-vo «Fenyks», 1998. – Rezhym dostupa: <http://www.koob.ru/adler/#books>
4. Akhverdova O.A. Dyfferentsyal'naya psykhohohyya: [elektronnyy resurs] / O. A. Akhverdova, T. V. Belykh, N. N. Volos-

- kova – Spb. : Rech', 2004. – Rezhym dostupa: <http://gendocs.ru>
5. Bleykher V. M. Tolkovyy slovar' psykhyatrycheskykh terminov : [elektronnyy resurs] / V. M. Bleykher, Y. V. Kruk. – Voronezh : NPO MODЭК, 1995. – Rezhym dostupa: <http://vocabulary.ru/dictionary/28>
 6. Houlman D. Эмотсыонал'ныу yntellekt: [elektronnyy resurs] / D. Houlman. – M. : VKT, 2009. – Rezhym dostupa: <http://likebook.ru/books/download/185850>
 7. Zynchenko V. P Bol'shoу psykholohycheskyу slovar': [elektronnyy resurs] / V. P. Zynchenko, B. H. Meshcheryakov. – SPb. : praym-EVROZNAK, 2004. – Rezhym dostupa: <http://www.twirpx.com/file/621301/>
 8. Yl'yn E. P. Dyfferentsyal'naya psykhofyzyolohyya muzhchyny y zhenshchyny: [elektronnyy resurs] / E.P. Yl'yn. – SPb. : Pyter, 2006. – Rezhym dostupa: http://www.koob.ru/iljin_e_p/differencialnaja_psyhofisiologia
 9. Yl'yn E. P. Эмотсыу y chuvstva: [elektronnyy resurs] / E. P. Yl'yn. – SPb., 2001. – Rezhym dostupa: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy036.htm>
 10. Kovryha N. V. Stresozakhysna ta adaptyvna funktsiyi emotsiynohointelektu: dysertatsiyakand. psykhol. nauk: 19.00.01 [elektronnyy resurs] / N. V. Kovryha; Instytut psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. – K. : 2003. – Rezhym dostupu: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/43695.html>
 11. Kohnytyvnaya psykholohyya: sb. statey / Pod red. A.P. Lobanova, N.P. Radchykovoy. – Mynsk : BHPU, 2006. – S.7–11.
 12. Kozlov V. V. Sotsyal'no-psykholohycheskaya dyahnostyka razvytyya lychnosty y малыkh hrupp / V. V. Kozlov, H.M. Manuylov, N.P. Fetyskyn. – M. : Yzd-vo Ynstituta Psykhoterapy, 2002. – 490 s.
 13. Medyns'ka Yu. Ya. Problema viktymnosti u konteksti emotsiynoho intelektu osobystosti / Yu. Ya. Medyns'ka // Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity. – # 3. – L'viv, 2013. – S.191-201.
 14. Orme H. Эмотсыонал'ное мышленые kak ynstrument dostyzhenyya uspekha / H. Orme. – M. : KSP+, 2003 : Электронныу resurs. – Rezhym dostupa: <http://slovar.com.ua/2010/jemocionalnoemyshlenie-kak-instrument-dostizheniya-uspeha.html>
 15. Rodyonova A. S. Yssledovanye osobennostey эмотсыонал'ного yntellekta lyts, ymeyushchykh ynternet-addyktsy : [elektronnyy resurs] / A. S. Rodyonova // Zhurnal Perspektivy

- nauky y obrazovanyya. – # 6. – 2013. – Rezhym dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-emotsionalnogo-intellekta-lits-imeyuschih-internet-addiksiyu>
16. Stern V. Psykholohyya ranneho det-stva : [электронны ресурсы] / V. Stern. – Mynsk : Kharvest, 2003. – Rezhym dostupa: <http://www.livelib.ru/book/1000027362>
 17. Tkachyshyna O. R. Problema sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi studentiv – maybutnikh fakhivtsiv z komp'yuternykh tekhnolohiy / O. R. Tkachyshyna // Pedahohichni nauky: Zb. nauk. prats'. – Kherson, 2006. – Vyp. 41. S. 387-391
 18. Frolova Yu. Y. Psykholohyya podrostantka: khrestomatyya [электронны ресурсы] / Yu. Y. Frolova. – M. : Rossyyskoe pedahohycheskoe ahent-stvo, 1997. – Rezhym dostupa: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-295424.html>
 19. Yunh K. H. Psykholohycheskiye tyipy : [электронны ресурсы] / K. H. Yunh. – SPb. : Azbuka, 2001. – Rezhym dostupa: http://www.pedlib.ru/Books/1/0163/1_0163-355.shtml
 20. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies/ M. Hughes, H. Thompson. – San Francisco, 2009. – 419 p.
 21. Kramer D. Effect of rational and irrational statements on intensity and «inappropriations» of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients : [electronic resource] / D. Kramer, G. Kupshik // Brit. J. Clin. Psychol. – V. 32. – # 3. – 1993. – Mode of access: <http://link.springer.com/article/10.1007%2F01205176>

O.O. Bantysheva. Peculiarities and factors of emotional intelligence in juveniles. The article discusses the results of the empirical investigation of the factors of emotional intelligence in juveniles. It was discovered that juveniles had low rate of emotional intelligence as more than ninety percent of all respondents had low or middle level of it.

Factors were investigated which belonged to gender and age, as well as social and demographic factors, which, according to a number of scientific publications, could influence the development of emotional intelligence, namely, age, gender, future specialty chosen for studying (psychologists, engineers, lawyers, historians); family composition (complete, incomplete; availability, gender and the birth order of siblings); birth place (city, village, urban-type settlement); parents' education (secondary, higher, scientific degree).

It was revealed that male juveniles in general had more developed emotional intelligence than female ones, owing significantly to their ability to manage emotions; herewith this ability increases with age.

It was found (on a tendency level) that juveniles who studied technical subjects had lower levels of emotional intelligence. It is noteworthy that

psychology students could manage their emotions worse than students of other specialties.

It was concluded that generally neither family composition nor parents' education gave any statistically significant differences in the levels of emotional intelligence.

The only exception was the rate of self-motivation depending on the sibling gender. The highest level of emotional intelligence in general and of self-motivation in particular was found in siblings of the opposite gender.

It was analyzed how some aspects of emotional intelligence showed themselves depending on the birth place. In particular, the emotional knowledge of those under study who was born in urban-type settlements was higher than that of village-born juveniles.

Further investigation of the peculiarities of emotional intelligence in juveniles having propensity towards victim behavior was recognized as desirable.

Key words: emotional intelligence, juveniles, factors of emotional intelligence, emotional knowledge, managing emotions, self-motivation, empathy, ability to recognize emotions of other people, victim behavior.

Received July 16, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 19, 2015

УДК 37.015.31:17.022.1]: 37(477)(092)

Д.М. Боднар

meridian.sant@mail.ru

ГЕНЕЗА ПОГЛЯДІВ НА ПИТАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА

Bodnar D.M. The genesis of views on issues of moral education of Ukrainian youth in the pedagogical heritage of O.R. Mazurkevych / D.M. Bodnar // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 78–89.

Д.М. Боднар. Генеза поглядів на питання морального виховання української молоді у педагогічній спадщині О.Р. Мазуркевича. У статті показано генезу поглядів на питання морального виховання української молоді у педагогічній спадщині ровесника ХХ століття, видатного

українського вченого, педагога, методиста Олександра Романовича Мазуркевича (1913-1995 рр.).

Визначено, що роки активної праці О.Р. Мазуркевича прийшлися на радянський період історії України, коли провідну роль у формуванні української наукової думки відігравали комуністична партія країни та особа її першого керівника. Результати аналізу науково-педагогічних праць вченого цього періоду свідчать про беззаперечний вплив на його погляди щодо виховання підростаючого покоління, зокрема морально-естетичного, політичного фактора. Автор наголошує на необхідності партійності виховання та викладання шкільних предметів, зокрема літератури, на основі рішень партійних з'їздів, програми КПРС, «ленінської лінії художнього розвитку суспільства». Разом з тим, він висловлює низку цінних методичних порад щодо організації морального виховання учнів на уроках літератури. Завдання літератури вчений вбачає у виховуванні людини, закоханої у працю, людини великої внутрішньої краси, високих ідеалів. Виконувати це завдання, на думку О.Р.Мазуркевича, повинні педагоги, насамперед учителі-словесники. Крім того, вчений наголошує на необхідності використання на уроках літератури тих безцінних духовних надбань, скарбів, які віками нагороджувалися талантом і розумом українського та інших народів світу.

Показано трансформацію поглядів вченого на питання навчання та виховання учнів на уроках літератури. У перші роки незалежності України О.Р.Мазуркевич отримав можливість вільно, без політичного тиску зі сторони правлячих кіл висловити свої думки щодо ролі літератури в моральному вихованні молоді людини у справді національній школі. Він підкреслював, що саме школа є осередком становлення і розвитку духовної основи народу, а засобом цього є рідне слово.

Ключові слова: О.М.Мазуркевич, педагогічна спадщина, сучасність, виховання, моральне виховання, література, українська література, учні.

Д.Н. Боднар. Генезис взглядов на вопросы морального воспитания украинской молодежи в педагогическом наследии А.Р. Мазуркевича. В статье показан генезис взглядов на вопросы морального воспитания украинской молодежи в педагогическом наследии ровесника XX века, выдающегося украинского учёного, педагога, методиста Александра Романовича Мазуркевича.

Отмечено, что годы активной деятельности А.Р.Мазуркевича протекали в советский период истории Украины, когда ведущую роль в формировании украинской научной мысли играли коммунистическая партия страны и личность её первого руководителя. Результаты анализа научно-педагогических трудов учёного этого периода свидетельствуют о безусловном влиянии на его взгляды по воспитанию подрастающего поколения в частности морально-эстетического, политического фактора. Автор подчёркивает необходимость партийности воспитания и преподавания школьных предметов, в частности литературы, на осно-

ве решений партийных съездов, программы КПСС, «ленинской линии художественного развития общества». Вместе с тем, он высказывает ряд ценных методических советов относительно организации морального воспитания учащихся на уроках литературы. Задачу литературы он видит в воспитании человека, влюбленного в труд, человека большой внутренней красоты, высоких идеалов. Выполнять все эти задания, по мнению А.Р.Мазуркевича, должны педагоги, прежде всего учителя-словесники. Кроме того, учёный подчеркивает необходимость использования на уроках литературы тех бесценных духовных сокровищ, которые веками накапливались талантом и умом украинского и других народов мира.

Показана трансформация взглядов учёного на вопросы обучения и воспитания учащихся на уроках литературы. В первые годы независимости Украины А.Р.Мазуркевич получил возможность свободно, без политического давления со стороны правящих кругов изложить свои мысли о роли литературы в моральном воспитании молодого человека в действительно национальной школе. Он подчёркивал, что именно школа является основным местом становления и развития духовной основы народа, а средством этого является родное слово.

Ключевые слова: А.Р. Мазуркевич, педагогическое наследие, современность, воспитание, моральное воспитание, литература, украинская литература, ученики.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство сьогодні, в умовах політичної, економічної та соціальної нестабільності у нашій країні, потребує виняткової уваги до розвитку духовної культури, моральності, особливо підростаючого покоління, адже саме на нього покладено місію розбудови вільної незалежної держави. Це вимагає пошуку нових підходів до питань виховання молоді на засадах загальнолюдських цінностей. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогічній науці накопичений чималий досвід морального виховання учнів, без вивчення і глибокого осмислення якого неможливо виробити ефективну систему виховання з формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки, що й обумовлює актуальність визначеної проблеми.

Беззаперечним є твердження про необмежені можливості морального виховання учнів на уроках літератури. Вчителі літератури мають чи не найбільшу можливість вплинути на формування духовного світу кожної особистості, системи цінностей майбутнього покоління. Особливий інтерес для вивчення питань морального виховання школярів засобами художньої літератури представляє педагогічна і методична спадщина одного з представників педагогічної спільноти, яка опікувалася проблемами

морального виховання учнів, Олександра Романовича Мазуркевича (1913-1995 рр.).

Мета статті – показати генезу поглядів на питання морального виховання української молоді у педагогічній спадщині О. Мазуркевича та висвітлити можливості використання їх у сучасній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Олександр Романович Мазуркевич усе своє життя присвятив розвитку освіти в Україні. Він працював у галузі освіти, літературознавства, методики літератури, критики, історії педагогіки. Як зазначає Олександр Міхно, провідний науковий співробітник Педагогічного музею НАПН України, студентам, аспірантам, молодим ученим і колегам були віддані педагогічна майстерність, творчі сили, енциклопедичні знання, наукова інтуїція і талант ученого [9].

До вивчення наукової спадщини вченого та визначення його ролі у розбудові системи підготовки молодого покоління долучилася низка дослідників, серед яких Л. Березівська, О. Дзевєрін, Ю.Кравець (Балаховська), В.Мацько, С. Пультер, М. Стельмахович, С. Чавдаров та інші. Поодинокі статті, хоча й дають високу оцінку літературно-педагогічній діяльності О.Мазуркевича, але висвітлюють лише окремі аспекти творчої діяльності вченого, не дають широкої картини його педагогічних і методичних поглядів на проблеми викладання літератури та виховання молоді. Разом з тим, вивчення його спадщини дає можливість осмислити педагогічні та методичні підходи до вивчення літератури та виховання в учнів моральних засад її засобами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчий доробок О.Мазуркевича прийшовся на радянські часи, що не могло не вплинути на його праці. Слід зазначити, що визначальною ознакою розвитку української наукової думки ХХ століття був політичний фактор. У радянський період, який зайняв більшу частину століття, українська наука, зокрема педагогічні й методична, пройшла складний шлях, який характеризувався низкою протиріч, досягнень і втрат: національне піднесення 20-х років, сталінська диктатура, хрущовська «відлига», брежньєвський «застій», горбачовська перебудова.

І на всіх етапах розвитку української наукової думки в результаті одержавлення всіх сторін життя радянського суспільства, його бюрократизації, централізації влади провідну роль у її формуванні відігравали комуністична партія та особа її першого керівника.

Хоча 60-80-ті роки зовні виглядають найбільш стабільним часом радянської історії, але й вони пронизані глибокими про-

тиріччями. З одного боку, з приходом до влади М. Хрущова політична обстановка в Україні поступово змінюється, настає «відлига» (назву цей час отримав за повістю І. Еренбурга, яка дуже точно передала зміст епохи). Цей період характеризується деєталізацією суспільного життя, у ній присутні елементи демократизації, була здійснена реабілітація засуджених, з'явилася певна свобода творчості. Однак корінних змін політичного устрою не сталося, жорстко регламентувалися та зазнавали цензури праці науковців, літераторів. На рубежі 60-70-х років утверджується зневажливе ставлення як до української мови, так і до української історії, літератури, мистецтва. Забороняються художні твори, пов'язані зі сторінками боротьби за національну незалежність. Не дивно, що у працях О.Р.Мазуркевича не згадуються імена письменників-«шестидесятників», які виступали за гуманізм, свободу самовираження, національно-культурне відродження України, відзначалися непримиренністю до ідеологічного тиску, повагою до особистості, проповідували національні культурні цінності: Д. Павличка, І. Драча, В. Симоненка, Л. Костенко, Г. Тютюнника, В. Стуса.

Питання морального виховання учнів дозволялося розглядати лише з позицій марксистсько-ленінської ідеології. Ці обмеження не могли не торкнутися й праць вченого, присвячених проблемам виховання школярів засобами художньої літератури, зокрема це такі праці: «Виховна сила художньої літератури» (1960), «Моральне в естетичному (Виховання засобами художньої літератури)» (1968), «Метод і творчість» (1973) тощо.

Постійний наголос у цих працях автор робить на партійності виховання та викладання літератури, відштовхуючись від рішень партійних з'їздів, програми КПРС, «ленінської лінії художнього розвитку суспільства», зокрема у праці «Моральне в естетичному (Виховання засобами художньої літератури)» (1968) знаходимо таке: «Дбаючи про те, щоб невдач було якнайменше, партія вбачає запоруку успішного розвитку радянської культури в тому, що наша творча інтелігенція у своїй роботі керується тими ж цілями і завданнями, що й весь радянський народ, його Комуністична партія»[6, 9]. Крім того, у цій же праці цілий розділ він присвячує розкриттю ленінського розуміння суспільно-виховної ролі літератури і його втілення в радянській педагогіці. У розділі багато пафосу щодо нетлінності ленінського вчення (аж забагато, і це наводить на думку, що автор вимушений використовувати саме таку лексику): «не зітруться віками, не забудуть-

ся в поколіннях ленінські оцінки...», «..жива ленінська мисль, безсмертне його вчення..» тощо. Але зверніть увагу, разом з тим, автор водночас дуже обережно і виважено ставиться до цитування праць В.І.Леніна, обираючи лише ті висловлювання, з якими, можемо припустити, погоджується й сам. Так, наприклад, О. Мазуркевич посилається на висловлювання В.І. Леніна про те, що художній твір повинен бути скерований на мислячого читача: «Популярний письменний не має на увазі читача, що не думає, не бажає або не вміє думати, – навпаки, він припускає в нерозвиненому читачеві серйозний намір працювати головою і допомагає йому виконувати цю серйозну й важку працю, веде його...» [6, 7].

Третій розділ цієї праці присвячений аналізу вивчення літератури в школах капіталістичного світу, який, звичайно, визнається негативним. Назва четвертого розділу говорить сама за себе «Торжество радянських морально-естетичних принципів». Це зрозуміло й пояснюється концепцією виховання того часу, яка носила соціократичний характер, проте індивідуальні запити і потреби учнів не ігнорувалися, вони заохочувалися і задовольнялися тільки у разі відповідності до загальнодержавних інтересів. А головним критерієм оцінки якості виховання вважалася політична орієнтація людини, її лояльність, а не індивідуальний особистісний розвиток.

Однак, крізь заполітизованість виринає те, чого справді бажає педагог: обов'язок художника – виховувати людину, закохану у працю, людину великої внутрішньої краси, високого ідеалу, а провідниками й охоронцями надбань художньої літератури, на думку О. Мазуркевича, повинні стати педагоги, насамперед учителі-словесники, на яких покладається завдання підвищення виховної ролі літератури в школі [6, 12 – 15]. Саме художня література повинна бути найважливішим засобом морального, естетичного, трудового виховання, формування світогляду і характеру людини, вважає вчений, а виховна сила уроків літератури діятиме повною мірою лише тоді, коли педагог зацікавить учнів цим предметом (при цьому він посилається на праці Н.Крупської) [6,19].

За ідеологічними штампами криється гордість за українську літературу, яку автор називає великою і передовою літературою світового значення. Уважно вчитуючись у рядки праці О.Р. Мазуркевича «Виховна сила художньої літератури» (1960), на фоні «боротьби за комуністичне майбутнє» знаходимо ледве не крамольну на той час фразу вченого щодо визвольної боротьби українського народу: «Протягом віків вона [література] росла й

розвивалася в нерозривному зв'язку з життям народу, з його героїчною визвольною боротьбою проти *соціального і національного гноблення* [3, 3]. Недарма М. Сосюра у 1960 р. подарував ученому збірку творів із написом: «Я люблю українську мову так, як рідную ріллю, і за мужність принципову Мазуркевича люблю» (З сімейного архіву О. Мазуркевича).

Цінні думки щодо формування моральних ідеалів містить другий розділ праці «Моральне в естетичному (виховання засобами художньої літератури)» «Естетичне втілення моральних ідеалів у художній літературі та підвищення її виховної ролі в школі». Зокрема автор стверджує, що художнє слово відкриває широкі можливості для долучення учнів до тих безцінних духовних надбань, скарбів, віками нагромаджуваних талантом і розумом українських та інших народів світу. Підкреслюючи виховне значення не тільки сучасної, але й літератури всіх віків, Мазуркевич опирається на думку відомого російського педагога ХІХ століття К.Єльницького про значення словесних творів як «...сильного освітнього і виховного засобу», Ф.Шиллера про те, що мистецтво слова найбільше впливає на моральний стан людини, К.Ушинського важливість поетичних творів у справі розвитку людини та інших [6, 29]. Вчений наголошує на тому, що саме у школі «... література глибоко проймає почуття й свідомість юнаків і дівчат, допомагає пізнати життя» [6, 30]. Найважливішим завданням уроків літератури педагог вважає не тільки посилення естетичного сприйняття художнього твору, але й ідейно-моральне виховання у поєднанні з естетичним: «Основне на уроці літератури – художній твір з усім багатством поставлених у ньому проблем, втілених в образах думок, почуттів, моральних оцінок. Читаючи, роздумуючи над ним, захоплюючись, проникаючи в глибіню слова письменника, діти знаходять свій життєвий дороговказ, навчаючись розуміти нашу сучасність, правильно оцінювати події, дорожити надбанням народу [6, 44]. Обґрунтовуючи тезу про те, що моральне виступає в єдності з естетичним саме у мистецтві слова, він опирається на приклади зі свого педагогічного досвіду, коли учні у своїх творчих роботах, розповідях зв'язують моральне з естетичним, беручи за взірєць свого життя образи літературних героїв. Але у традиціях того часу він обирає твори учнів, у яких ідеалом виступають насамперед образ В.Леніна, герої «Молодої гвардії», Олесь Кулик («Пісня трактористки») тощо.

Вчений не тільки визнає літературу могутнім фактором морально-естетичного виховання, але й фактором впливу «...і на фор-

мування світогляду, і на гартування характеру, і на облагородження душі нової людини, її морально-естетичного обличчя» [6, 7].

О.Мазуркевич категорично осуджує тих педагогів, які займаються моралізаторством, штучно осучаснюють твори літератури, «примірюють героїв до наших днів». Він бачить у цьому небезпеку вульгаризації аналізу художнього твору. На противагу такому підходу вчений дає низку методичних порад щодо сутності занять з літератури, а саме: збагачення розуму, облагородження емоцій школярів шляхом забезпечення розуміння ними думок і почуттів письменника, зображеної ним епохи, формування ставлення до неї; відкриття дітям скарбів слова, що слугуватимуть формуванню у них любові до правди і добра, ненависті до кривди і зла, виховання засобами художнього слова поваги до людини праці. Тим самим він відобразив у своїх працях основні тенденції розвитку літератури у 60-70-і роки ХХ століття: у художній прозі утверджувалися аналітичність, проблемність, відхід від описовості, звернення до сфери тонких почуттів, співвідношення морального і духовного.

У той же час у ці роки творчість продовжувала жорстко регламентуватися, зазнавала цензури, новаторство часто діставало негативну оцінку в офіційній критиці. Проте О. Мазуркевич за загальними фразами у праці «Моральне в естетичному (виховання засобами художньої літератури)» щодо необхідності комуністичного виховання в дусі ідей боротьби за комунізм у всьому світі зумів показати своє глибоке занепокоєння проблемами морального виховання учнів на засадах загальнолюдських цінностей та розуміння ним ролі уроків літератури у формуванні духовності підрастаючого покоління. Недарма він наводить у рефрені до цієї праці слова Максима Рильського про силу художньої літератури:

Вона – це золота руда,
Іскриста і багата...
Та в дні великого труда
Вона – коваль і ратай.
Вона – це гармонійний спів,
Дух злагоди і миру...
Та проти хижих паліїв
Вона здійма сокиру.

Більшість праць О. Мазуркевича прийшлася на час політичного та ідеологічного утиску з боку влади, тому необхідно було пристосовуватися і знаходити можливості для збереження, розвитку й утвердження рідної мови і літератури.

Зміни, які відбулися в Україні на початку 90-х років, стали поштовхом для написання вченим нових праць без ідеологічних наштаввань та політичного тиску з боку влади. В останні роки життя він опублікував статті: «Рідне слово в концепції національної освіти» (1993), «Воскресіння неглітного, відродження заповітного в концепції національної освіти» (1994), «Наша національна гордість М. Гоголь» (1994), «Наша національна гордість М. Гоголь. Гоголь належить Україні» (1995), «Панько Куліш в оцінці М. Коцюбинського» (1996) тощо.

Останні праці О. Мазуркевича відобразили нові погляди вченого на висвітлення проблем літературної і мовної освіти України. Так, у статті «Воскресіння неглітного, відродження заповітного» автор доводить, що основою концепції національної школи є утвердження рідного слова. На його думку, в системі гуманітарної освіти українська література є базовим предметом сучасної національної школи, яка «...покликана формувати світоглядну позицію, моральне обличчя, художньо-естетичні якості, правову, політичну, економічну й екологічну культуру особистості»[7, 18]. Літературу вчений називає провідною складовою єдиної навчально-виховної системи, яка «...бере дійову участь у формуванні національної свідомості любові до рідної землі, свого народу й свого краю»[7, 18]. Засобом забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями й знаннями в галузях мистецтва, формування етичних понять і якостей він вважає художньо-образну специфіку літератури, стверджуючи, що художнє слово має величезний вплив на свідомість, почуття, моральність людини за умови правильного вибору літературного твору, осучаснених способів його використання в навчально-виховному процесі.

Висновки. Ольга Василівна Сухомлинська на відкритті виставки «Метод і творчість Олександра Мазуркевича» до сторіччя вченого 13 вересня 2013 року відзначила, що О. Мазуркевич – син свого часу, але й у ту непросту епоху, коли він жив і творив, учений зробив надзвичайно багато для утвердження української педагогічної науки. Ця теза не терпить заперечень, адже методичні поради вченого щодо викладання літератури та виховання засобами художнього слова підростаючого покоління на засадах гуманізму, етнічного самоусвідомлення, любові до рідної землі, рідного слова, поваги до національних традицій, людей праці сьогодні є актуальними та надзвичайно цінними для сучасної школи, коли нагальною є проблема формування усвідомленого ставлення молоді до системи загальнолюдських цінностей, які

здатні сформувати гідний рівень духовності та моральності й утвердити людську гідність особистості як їх носія. Разом з незаперечними здобутками у галузі формування наукових підходів до виховання та навчання молоді О. Мазуркевича маємо у його працях радянського періоду й елементи пристосування до умов тоталітарно-бюрократичної системи освіти й виховання, що орієнтувалися не на ознайомлення молоді із загальнолюдськими цінностями, розвиток духовності та інтелекту, а на підготовку для існуючого політичного режиму законслухняних радянських людей з абсолютною вірою у щасливе комуністичне майбуття.

Перспективи подальшого дослідження. Дослідження педагогічного та науково-методичного доробку О. Мазуркевича, його поглядів і концепцій на проблеми навчання та виховання учнів, зокрема засобами української літератури, у майбутньому може слугувати системному висвітленню національної педагогічної думки України, показати її поступальний та самостверджуючий характер.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Життєвий шлях і науково-педагогічна діяльність Олександра Мазуркевича [Текст] /Л. Березівська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – №10. – С. 2–4.
2. Кравець (Балаховська) Ю.М. Розвиток методики літератури в педагогічній спадщині О. Р. Мазуркевича (1913-1995 рр.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлія Михайлівна Балаховська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 20 с.
3. Мазуркевич О. Р. Виховна сила художньої літератури / О.Р. Мазуркевич. – К., 1960. – 43 с.
4. Мазуркевич О. Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного в концепції національної освіти / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – №10. – С. 17–25.
5. Мазуркевич О. Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного в концепції національної освіти / О.Р.Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – №.7 – С. 18–23.
6. Мазуркевич О. Р. Моральне в естетичному (виховання засобами художньої літератури) / О. Р. Мазуркевич. – К. : Товариство «Знання» Української РСР, 1968. – 64 с.
7. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і твор-

- чого застосування / О. Р. Мазуркевич; Міністерство освіти УРСР, Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. – К. : Радянська школа, 1973. – 253 с.
8. Мазуркевич О. Р. Наша національна гідність. Микола Гоголь належить і Україні / О.Р.Мазуркевич // Рідна школа. – 1995. – №5. – С.35–46
9. Міхно О. Педагогічний Музей України Національної академії педагогічних наук України : [Електронний ресурс] / О. Міхно. – Режим доступу: http://pmu.in.ua/exhibitions/exhibition_mazurkevich

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bereziv's'ka L. Zhyttjevyj shljah i naukovo-pedagogichna dijaj'nist' Oleksandra Mazurkevycha [Tekst] / L. Bereziv's'ka // Ukrai'ns'ka literatura v zagal'noosvitnij shkoli. – 2013. – №10. – S. 2–4.
2. Kravec' (Balahov's'ka) Ju.M. Rozvytok metodyky literatury v pedagogichnij spadshhyni O. R. Mazurkevycha (1913-1995 rr.) [Tekst]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Julija Myhajlivna Balahov's'ka; In-t pedagogiky NAPN Ukrai'ny. – Kyi'v, 2015. – 20 s.
3. Mazurkevych O. R. Vyhovna syla hudozhn'oi' literatury / O.R. Mazurkevych. – K., 1960. – 43 s.
4. Mazurkevych O. R. Voskresinnja netlinnogo, vidrodzhennja zapovitnogo v koncepcii' nacional'noi' osvity / O.R. Mazurkevych // Ridna shkola. – 1994. – №10. – S. 17–25.
5. Mazurkevych O. R. Voskresinnja netlinnogo, vidrodzhennja zapovitnogo v koncepcii' nacional'noi' osvity / O.R.Mazurkevych // Ridna shkola. – 1994. – №.7 – S. 18–23.
6. Mazurkevych O. R. Moral'ne v estetychnomu (vyhovannja zasobamy hudozhn'oi' literatury) / O. R. Mazurkevych. – K. : Tovarystvo «Znannja» Ukrai'ns'koi' RSR, 1968. – 64 s.
7. Mazurkevych O. R. Metod i tvorchist': Udoskonalennja metodiv vyvchennja hudozhn'oi' literatury v procesi i'h rozvytku i tvorchogo zastosuvannja / O. R. Mazurkevych; Ministerstvo osvity URSR, Naukovo-doslidnyj instytut pedagogiky URSR. – K. : Radjans'ka shkola, 1973. – 253 s.
8. Mazurkevych O. R. Nasha nacional'na gidnist'. Mykola Gogol' nalezhyt' i Ukrai'ni / O.R.Mazurkevych // Ridna shkola. – 1995. – №5. – S.35–46
9. Mihno O. Pedagogichnyj Muzej Ukrai'ny Nacional'noi' akademii' pedagogichnyh nauk Ukrai'ny : [Elektronnyj

resurs] / O. Mihno. – Rezhym dostupu: http://pmu.in.ua/exhibitions/exhibition_mazurkevich

D.M. Bodnar. The genesis of views on issues of moral education of Ukrainian youth in the pedagogical heritage of O.R. Mazurkevych. The article describes the genesis of views on issues of moral education of Ukrainian youth in pedagogical heritage of the outstanding Ukrainian scientist of the twentieth century, teacher, trainer Oleksandr Romanovych Mazurkevych (1913-1995).

The years of active work of O.R.Mazurkevych were in the Soviet period in the history of Ukraine, when a leading role in the formation of Ukrainian scientific thought played the Communist Party of the country and the person of its first leader. The results of the analysis of scientific and pedagogical works of the scientist of this period indicate the unconditional influence on his views concerning the education of growing generation, in particular, moral and aesthetic, political factor. The author emphasizes the need for education of party spirit and teaching school subjects, such as literature, based on the decisions of party congresses, the program of the CPSU, «the Leninist line of artistic development of the society». At the same time, he makes a number of valuable methodological advice concerning the organization of moral education of pupils at lessons of literature. He considers the task of literature to be in the education of a man, in love with the work, a man of great inner beauty, lofty ideals. To carry out all these tasks, according to O.R.Mazurkevych we need teachers, especially teachers of literature. In addition, the scientist emphasizes the need to use at the lessons of the literature the invaluable spiritual values, which have been accumulated with the talent and intelligence of Ukrainian and other peoples of the world for centuries.

Here we can see the transformation of scientist's views on questions of training and education of pupils at lessons of literature. In the first years of Ukrainian independence O.R. Mazurkevych had an opportunity freely without political pressure from the ruling circles to express his thoughts about the role of literature in the moral education of the young man into a truly national school. He emphasized that the school is the main place of establishment and development of the spiritual foundations of the people, and the means is a native word.

Key words: O.R. Mazurkevych, pedagogical heritage, modernity, education, moral education, literature, Ukrainian literature, pupils.

Received July 11, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 17, 2015

Психологічні особливості власне управлінської толерантності як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Briukhovetska O.V. Psychological characteristics of the management tolerance proper as a component of professional tolerance of heads of secondary educational institutions / O.V. Briukhovetska // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 90–99.

О.В. Брюховецька. Психологічні особливості власне управлінської толерантності як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. У статті представлено зміст і структуру професійної толерантності керівника загальноосвітнього навчального закладу, яка містить три взаємопов'язані компоненти – власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії в педагогічному колективі, ауто толерантність.

Подано визначення власне управлінської толерантності як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Охарактеризовано показники власне управлінської толерантності керівника загальноосвітнього навчального закладу – толерантність до невизначеності в управлінській діяльності, толерантність до змін в управлінській діяльності, толерантність до професійних стресів.

Наведено результати емпіричного дослідження рівня показників власне управлінської толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: толерантності до невизначеності в управлінській діяльності, толерантності до змін в управлінській діяльності, толерантності до професійного стресу. За результатами дослідження визначено рівень власне управлінської толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виявлено недостатній рівень розвитку власне управлінської толерантності як одного з важливих компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів і її показників.

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

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

А.В. Брюховецкая. Психологические особенности собственно управленческой толерантности как одного из компонентов профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений. В статье представлены содержание и структура профессиональной толерантности руководителя общеобразовательного учебного заведения, которая содержит три взаимосвязанных компонента – собственно управленческая толерантность, толерантность к взаимодействию в педагогическом коллективе, ауто толерантность.

Подано определение собственно управленческой толерантности как одного из компонентов профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Дана характеристика показателей собственно управленческой толерантности руководителя общеобразовательного учебного заведения – толерантность к неопределённости в управленческой деятельности, толерантность к изменениям в управленческой деятельности, толерантность к профессиональным стрессам.

Приведены результаты эмпирического исследования уровня показателей собственно управленческой толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений: толерантности к неопределённости в управленческой деятельности, толерантности к изменениям в управленческой деятельности, толерантности к профессиональному стрессу. По результатам исследования определен уровень собственно управленческой толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Выявлен недостаточный уровень развития собственно управленческой толерантности, как одного из важных компонентов профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений и ее показателей.

Сделан вывод о необходимости развития собственно управленческой толерантности как одного из важных компонентов профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений, который, на наш взгляд, возможно осуществить в системе последипломного педагогического образования в условиях специально организованной учёбы.

Ключевые слова: профессиональная толерантность руководителя общеобразовательного учебного заведения, собственно управленческая толерантность, толерантность к неопределённости в управленческой де-

ятельности, толерантность к изменениям в управленческой деятельности, толерантность к профессиональным стрессам.

Постановка проблеми. Зміни в соціокультурній ситуації сучасного суспільства вимагають орієнтації керівників загальноосвітніх навчальних закладів на толерантну взаємодію як на базис успішного й ефективного управління. Наявність *професійної толерантності* у сучасного управлінця, який вимушений зважати на різноманітні зміни, стреси і невизначеність в управлінській діяльності, обумовлена тим, що керівникові необхідно «вчитися знаходити єдність і гармонію, без яких усе це різноманіття не лише не має сенсу, але і небезпечно для людства і його майбутнього» (О. Асмолов). Виходячи зі специфіки праці керівника загальноосвітнього навчального закладу, одним із найважливіших завдань, що стоять перед системою середньої освіти, є створення сприятливих умов для формування *професійної толерантності* як важливої якості фахівців, працюючих з людьми.

Водночас, результати нашого дослідження та аналіз практики управління в системі середньої освіти свідчать про існування у свідомості управлінців досить стійкого стереотипу, згідно з яким *толерантність* ототожнюється з конформізмом, всюдозволеністю, безумовною відмовою від усіляких заборон і обмежень, у тому числі етичних (моральних, моральних, духовних). Звідси насторожене, а іноді й негативне відношення деяких управлінців до проблем толерантності, їх сумніви в доцільності проголошення *професійної толерантності* в якості самостійної цінності. Відповідно актуальним являється дослідження особливостей *професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів* та її компонентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема *професійної толерантності* і її прояву в діяльності фахівців досліджувалася у працях О. Асмолова, Г. Бардер, С. Бондиревої, Р. Ділтс, А. Демчука, І. Дубровіної, І. Зимньої, Ю. Ірхіної, Л. Коржакова, Р. Кочюнаса, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Мороз, Р. Немова, Ю. Поварьонкова, А. Прихожан, К. Роджерса, О. Радченко, А. Темницького, С. Толстікова, Р. Торосяна, Т. Шаньшерової, О. Шаюк, Л. Шнейдера та інших, виходячи з яких, можна зробити висновок про відсутність єдиного загальноприйнятого розуміння поняття *професійної толерантності*, а діапазон розбіжностей в думках досить широкий.

Ми розуміємо словосполучення «*професійна толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу*» – як сукупності *типів толерантності*, характерних для фахівця як

компетентного професіонала, здатного ефективно реалізовувати *функції управління* (цілепокладання, планування, прогнозування, координатія, організація, контроль, облік, регулювання, управлінський аналіз, управління персоналом та ін.).

Мета статті. Аналіз особливостей *власне управлінської толерантності* як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. При дослідженні професійної толерантності важливим є виокремлення її *структури* – сукупності варіативних стійких компонентів, які зберігаються при різних змінах умов життєдіяльності. У контексті нашого дослідження, розглядаючи *професійну толерантність керівника освітньої організації* як інтегральну професійно важливу якість особистості, вважаємо, що її варто розглядати у двох формах – *зовнішній* (стійкість до несприятливих зовнішніх і внутрішніх чинників управлінської діяльності) і *внутрішній* (характеристика керівника, який визнає своє Я, приймає себе таким, яким є, аналізує свої слова і вчинки, робить висновки зі своїх помилок, здатен вийти в позицію рефлексії відносно власних цінностей і установок).

Професійна толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу складається з трьох взаємопов'язаних компонентів – *власне управлінська толерантність* (толерантність до зовнішніх впливів на перебіг управлінської діяльності керівника, в тому числі пов'язаних із невизначеністю, змінами та професійними стресами), *толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу* (толерантність до різних соціальних, етнічних і професійних груп) та *ауто толерантність* (толерантність до себе як до освітянина та керівника).

Власне управлінська толерантність – комплекс професійно важливих якостей особистості, який протиставляється стереотипності, категоричності та авторитаризму в управлінській діяльності і виражається у здатності керівника протистояти невизначеності, ризику, успішно адаптуватися до змін у професійній діяльності, справлятися з професійними труднощами і стресами зберігаючи внутрішню стійкість.

Слід визнати, що в професійному плані цей вид толерантності для керівника вкрай потрібний, оскільки проблем, труднощів і несприятливих чинників в його діяльності досить багато.

До показників *власне управлінської толерантності*, на наш погляд, слід віднести:

- *толерантність до невизначеності в управлінській діяльності* – дозволяє керівникові почувати себе відносно

затишно навіть в ситуації високої ентропії, продуктивно діяти в незнайомій обстановці і при недоліку інформації брати на себе відповідальність, приймати рішення без довгих сумнівів і боязні невдачі;

- *толерантність до змін в управлінській діяльності* – дозволяє керівникові приймати і здійснювати зміни, здатність перебудовуватися і змінювати середовище, забезпечувати конкурентоспроможність навчального закладу і виживання в довгостроковій перспективі;
- *толерантність до професійних стресів* – дозволяє керівникові самоорганізуватися в умовах стресу, протистояти сильним негативним емоційним впливам, що викликають високу психічну напруженість, оскільки діяльність керівника протікає в умовах значних психологічних навантажень.

В емпіричному дослідженні використані такі *методи дослідження*:

- методика «Виявлення толерантності (терпимості) до невизначеності» (С. Баднер) [4];
- опитувальник «Як ви ставитеся до змін?» (К. Фрайлінгер, І. Фішер) [5];
- методика «Стійкість до стресу» [6].
- статистично-математичні методи опрацювання даних з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 962 керівники загальноосвітніх навчальних закладів України.

Емпіричне дослідження рівня власне управлінської толерантності керівників проводилося в декілька етапів. На першому етапі емпіричного дослідження визначено *рівні толерантності до невизначеності в управлінській діяльності* керівників загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні толерантності до невизначеності в управлінській діяльності

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
низький	64,8
середній	29,6
високий	5,6

Як випливає з табл. 1, переважна кількість досліджуваних керівників має низький (64,8%) і середній (29,6%) рівні толерантності до невизначеності. Досить велика кількість керівників з низьким і середнім рівнем толерантності до невизначеності в управлінській діяльності свідчить, на нашу думку, про категорич-

ність, стереотипність і упередженість в управлінській діяльності, низьку адаптованість до нових несподіваних ситуацій та умов.

Високий рівень толерантності до невизначеності виявлено лише у 5,6% досліджуваних керівників. Для таких керівників характерним є: пошук ситуацій невизначеності; почуття комфорту у момент перебування в ситуаціях невизначеності; сприйняття невизначених ситуацій як бажаних; здатність роздумувати над проблемою, навіть якщо не відомі усі факти і можливі наслідки прийнятого рішення; здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у ситуації двоїстості; протистояти незв'язаності і протиріччю інформації; здатність приймати невідоме; здатність витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій; сприйняття нових, незнайомих, ризикованих ситуацій як стимулюючих; готовність пристосовуватися до очевидно неоднозначної ситуації або ідеї.

Керівники, які не володіють толерантністю до невизначеності виявляються нездібними до *змін*. А сучасні загальноосвітні навчальні заклади, які діють в складному, динамічному середовищі з високим рівнем невизначеності, *повинні безперервно змінюватися*.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено *рівні толерантності до змін в управлінській діяльності* керівників загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні толерантності до змін в управлінській діяльності

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
низький	20,7
середній	41,5
високий	37,8

Як випливає з табл. 2, більшість досліджуваних керівників має низький (20,7%) і середній (41,5%) рівні толерантності до змін. Велика кількість керівників з низьким і середнім рівнями толерантності до змін в управлінській діяльності свідчить, на нашу думку, про недостатність в управлінців гнучкості, здатності швидко уловлювати і використати сучасні знання і технології, застосовувати культурні нововведення, впроваджувати нові форми роботи з персоналом і постійно вдосконалювати способи роботи з інформацією, чуйності до виникнення внутрішньої напруги в організації.

У 37,8% респондентів виявлено високий рівень толерантності до змін, що характеризується усвідомленням необхідності і го-

товністю до проведення змін, відношенням до змін як до процесу, який розгортається в часі, а не як до події, яка може статися, а може і не статися, розумінням того, що зміни коштують дорого, що рано чи пізно доведеться платити або за те, щоб отримати, або за те, щоб не отримати бажане, усвідомленням того, що дискомфорт невизначеності є природною і неминучою реакцією на зміни.

Керівники повинні зрозуміти та прийняти те, що серйозні зміни – це невід’ємна частина життя, і тільки від сприйняття цих змін залежить – стануть вони стресовими чи нададуть можливості для отримання цінного досвіду.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено *рівні толерантності до професійних стресів* керівників загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні толерантності до професійних стресів

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
низький	13,2
середній	65,1
високий	21,7

Як випливає з табл. 3, переважна більшість досліджуваних керівників мають низький (13,2%) і середній (65,1%) рівні толерантності до професійних стресів. Велика кількість керівників із низьким і середнім рівнями толерантності до професійних стресів свідчить, на нашу думку, про низьку здатність управлінців ефективно долати значні навантаження, суперечливі або невизначені вимоги, невміння підтримувати спокійний стан, створювати стримані управлінські стосунки. Робота в умовах професійного стресу є серйозним випробовуванням фізичного і психічного здоров’я керівника, перевіркою міри його професійної надійності.

Високий рівень толерантності до професійних стресів виявлений у 21,7% досліджуваних керівників. Для таких керівників характерним є: позитивність і раціональність мислення; уміння підтримувати спокійний стан, рівні, стримані управлінські стосунки і спокійну обстановку в умовах стресу; здатність ефективно долати значні фізичні та психічні навантаження; самокритичність, позитивне відношення до критики; самоповага; уміння в поведінці концентруватися на головному. Більшу частину ситуацій, що викликають професійний стрес, керівник здатен вирішити самостійно.

Отримані результати емпіричного дослідження дозволили визначити *рівень власне управлінської толерантності* керівників загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні власне управлінської толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
низький	21,4
середній	72,0
високий	6,6

Як випливає з табл. 4, переважна більшість досліджуваних керівників має низький (21,4%) і середній (72,0%) рівні власне управлінської толерантності, що породжує у керівників стреси, емоційне вигорання, різні форми професійної деформації. Велика кількість керівників з низьким і середнім рівнями толерантності до професійного стресу свідчить, на нашу думку, про надмірність і напруженість праці керівника через складність змісту професійної діяльності, широту функцій, складність контингенту педагогічного й учнівського колективів, необхідність постійних змін і вдосконалення та ін.

І лише у 6,6% респондентів виявлено високий рівень власне управлінської толерантності. Поза сумнівом, власне управлінська толерантність повинна формуватися у керівника як здатність і вміння знімати професійну напруженість, як здатність до переключення або відключення від ситуації в потрібний момент.

Отже, за результатами дослідження можна припустити, що більшість досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що звикли до адміністративно-командного стилю вищого керівництва і до слухняності, а не до ініціативи, гнучкості, виявилися більш консервативними, не здатними осмислити і прийняти зміни, що сталися в суспільстві, і збудувати діяльність своєї установи адекватно до нових вимог. Отримані результати узгоджуються з даними досліджень О. Бондарчук і Л. Карамушки [1; 3] про неусвідомлення значною частиною керівників значущості проблеми розвитку управлінської толерантності, що негативно впливає на успішність діяльності і професійної кар'єри.

Виявлені проблеми актуалізують необхідність розвитку власне управлінської толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, який, на наш погляд, можна здійснити в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах спеціально організованого навчання.

Висновки. Виявлено недостатній рівень розвитку власне управлінської толерантності як одного з важливих параметрів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів і її показників (толрантності до невизначеності в

управлінській діяльності, толерантності до змін в управлінській діяльності, толерантності до професійного стресу).

Відповідно, доцільним є сприяння розвитку власне управлінської толерантності та професійної толерантності управлінців у цілому, яку, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні психологічних умов та обґрунтуванні програми розвитку власне управлінської толерантності.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Дуднік О. А. До проблеми толерантності до невизначеності / О. А. Дуднік // Наука і освіта. – №5-6. – 2005. – С. 54–58.
3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
4. Психодіагностика толерантності личности / Под ред. Г. Солдаговой и Л. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – С. 94–97.
5. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации / К. Фрайлингер, И. Фишер ; пер. с нем. Н. П. Береговой, И. А. Сергеевой. – М. : Книгописная палата, 2002. – С. 31–33, 251–252.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : тендерні аспекти : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2-е вид. перероб. та доповн. – К. : Міленіум, 2006. – С. 158-160.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikov zagalynoosvitnih navchalynih zakladiv u profesiyniy diyalynosti: monografiya [Social-psychological bases of personality development of heads of secondary educational institutions in professional activity: monograph] / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 p.
2. Dudnik O. A. Do problemy tolerantnosti do nevznachenosti [The problem of tolerance of ambiguity] / O. A. Dudnik // Nauka y osvita. – №5-6. – 2005. – P. 54–58.
3. Karamushka L. M. Psihologija osvitn'ogo menedzhmentu : navch. posibnyk / L. M. Karamushka. – K. : Lybid', 2004. – 424 s.

4. Psychodiagnostica tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics of personality tolerance] / Ed. by P. Soldatova, L. Shaygerova. – M. : Smysl, 2008. – P. 94–97.
5. Fraylinger K. Upravlenie izmeneniyami v organizatsii / K. Fraylinger, I. Fisher ; per. s nem. N. P. Beregovoy, I. A. Sergeevoy. – M. : Knigopisnaya palata, 2002. – S. 31–33, 251–252.
6. Sindrom «profesiynogo vigorannya» ta profesiyna kar'era pratsiv-nikov osvitnih organizatsiy : tenderni aspekti : Navch. posib. dlya stud. vishch. navch. zakl. ta sluhachiv intiv pislyadiplom. osviti / Za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, T.V. Zaychikovoyi. – 2-e vid. pererob. ta dopovn. – K. : Milenium, 2006. – S. 158–160.

O.V. Briukhovetska. Psychological characteristics of the management tolerance proper as a component of professional tolerance of heads of secondary educational institutions. The article presents the content and structure of the profession-relevant tolerance of heads of secondary educational institutions which comprises three interrelated components – the management tolerance proper, the pedagogical collective interaction tolerance, and the self-tolerance.

The author gives a definition of the management tolerance proper as a component of the profession-relevant tolerance of heads of secondary educational institutions.

The management tolerance proper of heads of secondary educational institutions includes the tolerance to uncertainty in managerial activities, the tolerance to changes in managerial activities, and the job stress tolerance.

The article discusses the results of the empirical investigation into the levels of the three components of the management tolerance proper of heads of secondary educational institutions: the tolerance to uncertainty in managerial activities, the tolerance to changes in managerial activities, and the job stress tolerance. The investigation found low levels of the management tolerance proper being a key component the profession-relevant tolerance of heads of secondary educational institutions.

The author makes a conclusion about the necessity of development of the management tolerance proper as an important component of the profession-relevant tolerance of heads of secondary educational institutions which can be effectively done in the system of postgraduate education by means of a special training.

Key words: professional tolerance of heads of secondary educational institutions, management tolerance proper, tolerance to uncertainty in managerial activities, tolerance to changes in managerial activities, job stress tolerance.

Received July 06, 2015

Revised August 14, 2015

Accepted September 16, 2015

Прояв гендерних відмінностей у структурі креативності школярів

Vasylykevych Y.Z. A display of gender differences in the structure of creativity of schoolchildren / Y.Z. Vasylykevych // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 100–109.

Я.З. Василькевич. Прояв статевих відмінностей у структурі креативності школярів. У статті подано теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей гендерних відмінностей у структурі креативності особистості. Зазначено, що проблема статевих відмінностей творчого потенціалу особистості не має однозначного вирішення. У дослідженнях творчості за критерієм статі акцент робиться швидше на статевих відмінностях, аніж на статевої подібності. Виділено два підходи в дослідженнях креативності у зв'язку зі статтю: орієнтації на статевої відмінності та на статевої подібність. При прямих порівняннях показників творчості у жінок і чоловіків виявляється переважно статевої подібність. Статевої відмінності виявляються за критерієм характеру взаємозв'язків змінних у жінок і чоловіків окремо. Підкреслено, що дані про статевої відмінності слід розглядати радше як свідчення на користь статевої подібності, оскільки відмінності між статями виражені незначною мірою, хоча наводяться дані на користь статистичної значущості таких відмінностей.

Емпіричне вивчення особливостей статевих відмінностей у структурі креативності школярів здійснено з використанням тесту Е. Торренса (вербальна та невербальна батареї). Зроблено висновок, що моделі обдарованості хлопчиків і дівчаток співпадають, проте всі показники структурних профілів вербальної та образної креативності у дівчаток вищі: у них краще розвинена вербальна креативність і значно вищі показники «Розробленості», «Назви», «Опору замикання» образної креативності. Дослідження довело, що дівчатка краще здатні розвивати ідеї, доповнювати їх великою кількістю деталей. У дівчат краще розвинута здатність до трансформації образної інформації в словесну форму, вони дають більш абстрактні назви до виконаних малюнків. Дівчата більше здатні не дотримуватися стереотипів і тривалий час «залишатися відкритими» для різноманітної інформації, яка надходить при вирішенні проблем.

Ключові слова: вербальна та невербальна креативність, структурний профіль креативності, стать, гендер, міжстатеві відмінності та подібність.

Я.З. Василькевич. Проявление половых различий в структуре креативности школьников. В статье представлено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование особенностей гендерных различий в структуре креативности. Отмечено, что проблема половых различий творческого потенциала личности не имеет однозначного решения, в исследованиях творчества по критерию пола акцент делается скорее на половых различиях, чем на половом сходстве. Выделены два подхода в исследованиях креативности в связи с полом: ориентации на половые различия и на половое сходство. При прямых сравнениях показателей творчества у женщин и мужчин проявляется преимущественно половое сходство. Половые различия проявляются по критерию характера взаимосвязей переменных у женщин и мужчин отдельно. Подчеркнуто, что данные о половых различиях следует рассматривать скорее как свидетельство в пользу полового сходства, поскольку различия между полами выражены незначительно, хотя приводятся данные в пользу статистической значимости таких различий. Эмпирическое изучение особенностей половых различий в структуре креативности школьников осуществлено с использованием теста Е. Торренса (вербальная и невербальная батареи). Сделан вывод, что модели одаренности мальчиков и девочек совпадают, однако все показатели структурных профилей вербальной и образной креативности у девочек выше: у них лучше развита вербальная креативность и значительно более высокие показатели «Разработанности», «Названия», «Сопротивления замыканию» образной креативности. Исследование показало, что девочки лучше способны развивать идеи, дополнять их большим количеством деталей. У девочек лучше развита способность к трансформации образной информации в словесную форму, они дают более абстрактные названия к выполненным рисункам. Девочки больше способны не придерживаться стереотипов и долгое время «оставаться открытыми» для разнообразной информации, поступающей при решении проблем.

Ключевые слова: вербальная и невербальная креативность, структурный профиль креативности, пол, гендер, межполовые различия и сходство.

Постановка проблеми. Гендерні дослідження, які дозволяють відкривати закономірності, обумовлені статтю, в різних аспектах і напрямках, є сьогодні актуальною та перспективною проблемою. У дослідженнях творчості у зв'язку зі статтю виявляються наступні тенденції: більше переважає орієнтація на статеві відмінності, ніж на подібність чоловіків і жінок; перенесення даних із суміжних сфер (інтелект, обдарованість, геніальність) на творчість швидше, ніж врахування статевих особливостей власне творчості; домінування досліджень творчості в зв'язку зі статтю скоріше за критерієм кількісних відмінностей, ніж орієнтація на структурний підхід [8, с. 127].

У дослідженнях креативності за критерієм статі акцент робиться також швидше на статевих відмінностях, аніж на статевої подібності. Результати про відсутність статевих відмінностей у сфері творчості детально не аналізуються та не розглядаються як свідчення на користь статевої подібності. Також у цих дослідженнях переважають статеві порівняння за величиною вираженості відмінностей.

Проблема статевих відмінностей творчого потенціалу особистості не має однозначного вирішення. Думки дослідників щодо статевих відмінностей в креативності також розходяться: одні заперечують відмінності між особами чоловічої та жіночої статі за креативністю, інші виявляють перевагу осіб різної статі за різними параметрами креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях творчості за критерієм статі умовно виділяють дві традиції: 1) прямі порівняння креативності у жінок і чоловіків; 2) вклади статі у креативність з позицій структурного підходу [8, с. 135]. Статеві порівняння за креативністю призводять до суперечливих результатів. В. М. Дружинін, Т. В. Виноградова, В. В. Семенов, І. В. Грошев, А. В. Челнокова та інші заперечують відмінності між особами жіночої та чоловічої статі за креативністю. Г. Айзенк і Л. Кемін, Т. А. Барішева, В. Д. Єремеева і Т. П. Хрізман, О. М. Разумнікова, Н. Б. Шумакова та інші виявили міжстатеві відмінності за різними параметрами креативності. Так, у дослідженнях А. В. Челнокової [9] за тестом Гілфорда «Незвичайне використання предмета» не виявлено відмінностей між дівчатами і хлопцями за креативністю. О. М. Разумнікова та О. С. Шемеліна [7] також не виявили зв'язку між статтю та креативністю на студентській вибірці за невербальним тестом «Круги» Торренса. У іншому дослідженні О. М. Разумнікової [6] за тестами Торренса та Меднік-жінки і чоловіки не відрізнялись за рівнем креативності. Проте були встановлені достовірні статеві відмінності (на користь чоловіків) за показниками оригінальності та кількості зображень у тесті «Круги». Л. М. Петрова виявила статеві відмінності за гнучкістю та оригінальністю у дітей 9–10 років і 13–14 років. За даними Н. В. Купріянової, відмінності між хлопчиками і дівчатками знайдено за вербальною та образною продуктивністю [3, с. 209–213].

Мета написання статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей гендерних відмінностей у структурі креативності школярів.

Виклад основного матеріалу. Введення поняття «гендер» у психології мало на меті доповнити біологічний підхід до «статі» та підкреслити значення культури і суспільства [4]. При вивченні інтелекту та креативності відмінності між поняттями «гендер» і «стать» істотно зближуються, оскільки особливості і інтелекту, і креативності в одних аспектах можуть бути обумовлені культурно, в інших – біологічно.

У дослідженнях статі переважає орієнтація на встановлення відмінностей між представниками жіночої та чоловічої статі. Отримано дані про деякі відмінності в пізнавальних здібностях жінок і чоловіків, які можуть мати як біологічні детермінанти, так і бути обумовленими засвоєнням статевих ролей. Надійними виявилися дані про статеві відмінності в сфері математичних досягнень і вербальних здібностей [12]. Проблема статевих відмінностей креативності особистості не має однозначного вирішення: дослідження як виявляють перевагу осіб різної статі за різними параметрами креативності, так і заперечують такі відмінності.

За деякими дослідженнями вираженість креативності чоловіків і жінок визначається видом креативності: в осіб жіночої статі переважає вербальна креативність, а в осіб чоловічої – образна креативність (Т. В. Виноградова, В. В. Семенов, О. М. Разумникова). У дослідженнях О. М. Разумникової «встановлено домінування чоловіків при експериментальному визначенні образної креативності, яке може нівелюватися при зміщенні соціальних ролей: виборі жінками більш «чоловічих» професій, причому необхідною умовою такого зникнення статевих відмінностей в образній креативності є достатній рівень розвитку інтелектуальних здібностей у жінок [5, с. 124].»

У дослідженнях Т. О. Барішевої [1] виявлено суттєві міжстатеві відмінності за окремими емоційними, естетичними та інтелектуальними параметрами креативності. Жінки домінують за емоційними та естетичними характеристиками, чоловіки мають перевагу за інтелектуальними параметрами креативності. Проте дослідження дітей молодшого шкільного віку виявили, на відміну від дорослих, домінування дівчаток за більшістю креативних характеристик при виконанні вербальних тестів Торренса та тесту Джонсона. Хлопчики частіше демонструють стабільність у прояві оригінальності, розробленості та гнучкості в графічних тестах (образна, візуальна креативність). Рівневий аналіз емпіричних даних у дорослих дозволив Т. О. Барішевій констатувати на рівні тенденції своєрідність структурної організації креативності у жінок і чоловіків. У її дослідженні гендерні

відмінності, як у загальній структурі, так і в окремих параметрах креативності є статистично достовірними. «Профіль» креативності має специфічні жіночі і чоловічі характеристики, що дозволяє виділити статі в якості одного з факторів креативності.

Статеві порівняння ступеня вираженості креативності в різних вікових діапазонах дають суперечливі результати в усіх психометричних дослідженнях. Цю особливість досліджень креативності у зв'язку зі статтю підкреслював Дж. Баєр [8, с. 136]. Він зазначає, що за рівнем креативності серед дошкільників дівчатка дещо частіше випереджають хлопчиків, проте ці дані не дозволяють робити чіткі висновки про напрямок статевих відмінностей. Те саме спостерігається як серед підлітків і старшокласників, так і серед дорослих. Не виявлено статевих відмінностей у певному напрямку в дослідженнях з різними критеріями оцінки креативності. Порівняння за статтю здійснювалися за продуктами діяльності, за самооцінками та оцінками добре обізнаних людей. У цілому, у сфері креативності проявляється швидше статева подібність, аніж чіткі статеві відмінності.

Структурний підхід розглядає проблему вкладів статі в креативність більш комплексно та багатопланово. На своєрідність статі в креативності можуть впливати мотиви. Ще Т. М. Амабайл [10], проголосивши «принцип інтринсивної мотивації креативності», вважала, що інтринсивні мотиви сприяють, а екстринсивні мотиви (нагорода, оцінка), навпаки, підривають креативність. Проте пізніше ця позиція стала дещо лояльнішою. Інформативний і конструктивний зворотний зв'язок та оцінка можуть позитивно вплинути на креативність, особливо якщо вихідний рівень інтринсивних мотивів є високим. Ці положення підтверджені емпірично. Проте питання про механізми вкладів внутрішніх і зовнішніх джерел мотивів залишається невизначеним.

Дж. Баєр [11] виділив три групи теорій, предметом яких є статі в креативності: біологічні, розвитку та соціокультурні теорії. Біологічні теорії роблять акцент на генетичному походженні статевих відмінностей у творчості. У теоріях розвитку звертають увагу на роль онтогенезу: в одних стадіях розвитку статеві відмінності посилюються, в інших, навпаки, – згладжуються. Соціокультурні теорії пояснюють вклади гендера в творчість цінностями культури та соціальними ролями, котрі призводять до диференціації жінок і чоловіків у сфері креативності. Л. Я. Дорфман [8] виділяє ще одну групу теорій: у них психологічні та фізіологічні фактори статі в творчості розглядаються не окремо, а спільно (теорії креативності Г. Дж. Айзенка, О. М. Ра-

зумникової, В. С. Мерліна). Подальшої розробки зазнають метаіндивідуальна та полімодальна моделі креативності Л. Я. Дорфмана [2], головною проблемою яких є детермінація креативності властивостями індивідуальності.

Отже, щодо статевих відмінностей в креативності думки дослідників розходяться. Одні заперечують відмінності між особами чоловічої та жіночої статі за креативністю, інші виявляють перевагу осіб різної статі за різними параметрами креативності.

Метою нашого дослідження було вивчення статевої відмінності прояву творчого потенціалу школярів. Для діагностики використовувався тест Е. Торренса (вербальна та невербальна батарея), який є найбільш валідним і надійним стандартизованим інструментом, що дозволяє виміряти всі основні характеристики креативного мислення та оцінити творчий потенціал особистості. У дослідженні взяли участь учні 7–8, 11–12, 15–16 років. Вибірка складала 55 осіб (30 хлопців, 25 дівчат).

Аналіз гендерних особливостей творчого потенціалу школярів не виявив різної «моделі обдарованості» дівчаток і хлопчиків. Особливостями структурних профілів вербальної та образної креативності школярів різної статі є більша вираженість усіх показників у дівчат.

Усі показники вербальної креативності у дівчат децю вищі, ніж у хлопчиків (табл. 1). Проте наведені відмінності не значущі, їх можна інтерпретувати лише як певну статистичну тенденцію ($p \leq 0,1$).

Таблиця 1

Гендерні відмінності вербальної креативності

Стать	Показники вербальної креативності		
	Продуктивність	Гнучкість	Оригінальність
Чоловіча	38	42	40
Жіноча	40	44	43

Усі показники вербальної креативності знаходяться в межах норми, крім «Продуктивності» у хлопців (вона децю нижча). У дівчаток децю вищі вербальні здібності, більший словниковий запас. Вони здатні продукувати більшу кількість осмислених ідей, давати незвичні, унікальні відповіді, детально їх розробляти.

Аналіз структурних профілів вербальної креативності показав, що і у хлопців, і в дівчат найбільше значення має показник «Гнучкості», найменше – «Продуктивності».

Аналіз структурних профілів образної креативності виявив статистично значущі відмінності в рівнях прояву таких показників образної креативності як «Розробленість», «Назва» та «Опір замиканню» ($p \leq 0,05$) (табл. 2). Тобто дівчатка відрізняються вираженою схильністю до детальної розробки ідей. Вони легко виражають сутність зображення через назву та проявляють високу толерантність до невизначених ситуацій, що дозволяє їм відмовлятися від стандартних рішень і висувати більш оригінальні ідеї.

Таблиця 2

Гендерні відмінності образної креативності

Стать	Показники образної креативності				
	Продуктивність	Оригінальність	Розробленість	Назва	Опір замиканню
Чоловіча	53	47	49*	41*	51*
Жіноча	54	48	56*	47*	56*

Примітка: * $p < 0,05$

Усі показники образної креативності як у хлопців, так і у дівчат знаходяться в межах норми. Але значення таких властивостей як «Розробленість», «Назва» та «Опір замиканню» у дівчат істотно вищі. Звертає на себе увагу наявність статистично значущих розбіжностей у рівні прояву даних показників образної креативності ($p < 0,05$). Творчий процес передбачає розуміння суті проблеми, того, що в дійсності є суттєвим. У дівчат краще розвинута здатність до трансформації образної інформації в словесну форму, вони дають більш абстрактні назви до виконаних малюнків. Дівчата більше здатні не дотримуватися стереотипів і тривалий час «залишатися відкритими» для різноманітної інформації, яка надходить при вирішенні проблем.

Висновки. У дослідженнях креативності у зв'язку зі статтю виділяються дві традиції: орієнтації на статеві відмінності та на статеvu подібність. При прямих порівняннях показників творчості у жінок і чоловіків виявляється переважно статева подібність. Статеві відмінності виявляються за критерієм характеру взаємозв'язків змінних у жінок і чоловіків окремо. Дані про статеві відмінності слід розглядати радше як свідчення на користь статевої подібності, оскільки відмінності між статями виражені незначною мірою, хоча наводяться дані на користь статистичної значущості таких відмінностей.

Наше дослідження довело, що моделі обдарованості хлопчиків і дівчаток співпадають, проте всі показники структурних профілів вербальної та образної креативності у дівчаток вищі.

Рівневий аналіз емпіричних даних у школярів дозволив констатувати переважання у дівчат вербальної креативності на рівні статистичної тенденції та значущого переважання показників «Розробленості», «Назви» і «Опору замикання» образної креативності. Тобто, дівчата мають більший словниковий запас, тому пропонують велику кількість ідей щодо назви, подальшого розвитку сюжету, оригінального використання звичайних предметів. Вони краще здатні розвивати ці ідеї, доповнювати їх великою кількістю деталей, довше «залишаються відкритими» для різноманітної інформації. Хлопчики теж пропонують велику кількість оригінальних ідей, але не в змозі їх краще та детальніше розробити, доопрацювати.

Перспективним напрямком дослідження проблеми гендерних особливостей креативності є статеві порівняння ступеня вираженості креативності в різних вікових діапазонах.

Список використаних джерел

1. Барышева Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.13 / Тамара Александровна Барышева. – СПб., 2005. – 360 с.
2. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальная и полимодальная модели креативности // Информация, время, творчество / под ред. В. М. Петрова, А. В. Харуто. – М. : Государственный институт искусствознания. Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 2007. – С. 73–79.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах / И. С. Кон // Андрология и генитальная хирургия. – 2004. – № 1–2. – С. 31–35.
5. Разумникова О. М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности / О. М. Разумникова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 111–125.
6. Разумникова О. М. Проявление половых различий в творческой деятельности / О. М. Разумникова // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 105–112.
7. Разумникова О. М. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О. М. Разумникова, О. С. Шемелина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 130–139.

8. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 736 с. (Научные школы ИП РАН).
9. Челнокова А. В. Личностно-мотивационные факторы и пол как детерминанты креативности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общ. психология, психология личности, история психологии» / А. В. Челнокова; [Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького]. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.
10. Amabile T. M. Creativity in context: update to the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
11. Baer J. Gender differences // Encyclopedia of creativity / M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds). – San Diego et al.: Academic Press, 1999. Vol. 1. P. 753–758.
12. Hyde J. Sh. The gender similarities hypothesis // American Psychologist. – 2005. – № 60. – P. 581–592.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Barysheva T. A. Psihologicheskaja struktura i razvitie kreativnosti u vzroslyh : dis. ... doktora psihol. nauk : 19.00.13 / Tamara Aleksandrovna Barysheva. – SPb., 2005. – 360 s.
2. Dorfman L. Ja. Metaindividual'naja i polimodal'naja modeli kreativnosti // Informacija, vremja, tvorcestvo / pod red. V. M. Petrova, A. V. Haruto. – M. : Gosudarstvennyj institut iskusstvoznanija. Moskovskaja gosudarstvennaja konservatorija im. P. I. Chajkovskogo, 2007. – S. 73–79.
3. Il'in E. P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb. : Piter, 2009. – 448 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
4. Kon I. S. Pol i gender. Zametki o terminah // Andrologija i genital'naja hirurgija. – 2004. – № 1–2. – S. 31–35.
5. Razumnikova O. M. Pol i professional'naja napravlennost' studentov kak faktory kreativnosti / O. M. Razumnikova // Voprosy psihologii. – 2002. – № 1. – S. 111–125.
6. Razumnikova O. M. Projavlenie polovyh razlichij v tvorcheskoj dejatel'nosti / O. M. Razumnikova // Voprosy psihologii. – 2006. – № 1. – S. 105–112.
7. Razumnikova O. M. Lichnostnye i kognitivnye svojstva pri jeksperimental'nom opredelenii urovnja kreativnosti / O. M. Razumnikova, O. S. Shemelina // Voprosy psihologii. – 1999. – № 5. – S. 130–139.

8. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovaniy k social'nyim i kul'turnym fenomenam / pod red. D. V. Ushakova. – M. : Izdvo «Institut psihologii RAN», 2011. – 736 s. (Nauchnye shkoly IP RAN).
9. Chelnokova A. V. Lichnostno-motivacionnye faktory i pol kak determinanty kreativnosti : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshh. psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii» / A. V. Chelnokova; [Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo]. – Ekaterinburg, 2009. – 20 s.

Y.Z. Vasylykevych. A display of gender differences in the structure of creativity of schoolchildren. In the article a theoretical substantiation and empiric research of features of gender differences is given in the structure of creativity of personality. It is noted that the problem of sexual differences of creative potential of personality does not have a synonymous decision, in researches on creativity by the criteria of sex an accent is put on sexual differences rather than on sexual similarity. Two approaches in researches of creativity in connection with the sex are distinguished: orientations on sexual differences and on sexual similarity. Comparing the indexes of creativity of women and men mainly sexual similarity appears. Sexual differences appear by the criterion of character of interrelations of variables for women and men separately. It is emphasized, that one should examine information about sexual differences rather than as a certificate of sexual similarity, as differences between sexes are expressed an insignificant measure, although cited data in behalf of statistical meaningfulness of such differences is presented. The empiric study of features of sexual differences in the structure of schoolchildren's creativity is realized using the test of E. Torrens (verbal and nonverbal batteries). It is concluded, that the models of gifted boys and girls are matched, however the indexes of structural types of verbal and figured creativity of girls are higher: girls have better developed verbal creativity and considerably higher indexes of «Elaboration», «Name», «Resistance of fastening» of figured creativity. The research proved that girls are better able to develop ideas, complement them with plenty of details. The girls have better developed capacity to figured information transformation in a verbal form, they give more abstract names to the pictures. Girls are not able to keep the stereotypes and «to stay opened» for various information for a long time.

Key words: verbal and nonverbal creativity, structural type of creativity, sex, gender, intersexual differences and similarity.

Received July 08, 2015

Revised August 18, 2015

Accepted September 20, 2015

Порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних і дистантних сім'ях

Venher H.S. A comparative analysis of the quality of family life in the traditional and distant 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 110–125.

Г.С. Венгер. Порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних і дистантних сім'ях. Здійснено порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних та дистантних сім'ях виявив наступні тенденції. Досліджено два інститути сім'ї: традиційний та дистантний. Показано експериментальні методики, завдяки яким досліджуються особливості якості сімейного життя в традиційних та дистантних сім'ях. Констатовано, що сімейна адаптація як сімейна згуртованість характеризується гендерною неспецифічністю. Зазначено, що дистантна сім'я може вважатися потенційно дезадаптованою, адже її структурно-кількісний склад є змінним у часовій перспективі це і несе певні ризики. Встановлено, що рівень задоволеності шлюбом не залежить від типу сім'ї і свідчить про неблагополуччя досліджених родин. Встановлено, що у дистантних сім'ях більш розповсюдженою є патріархальна модель: чоловік-добувач, жінка – домогосподарка. Ця модель представляє нормативні умови жіночої субординації, характерні для традиційної гендерної культури. Відповідно тривале проживання членів сімей на відстані одне від одного формує у чоловіків тверду установку на те, що їхні подружжя повинні виконувати традиційно приписувану їм роль «домашньої господарки», «матері». Встановлено, що у традиційних сім'ях жінка намагається брати на себе лідерські функції у формуванні ієрархії стосунків, встановленні меж у поведінці та обирає засоби заохочення і покарання. Зроблено висновок, що у випадку сімей, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного, відбувається порушення передусім міжособистісного компонента функціонування сімейної системи і більшої трансформації зазнають саме ролі, пов'язані з взаємодією. Зазначено, що потреби економічного характеру є більш актуальними для членів тимчасово неповних родин, тому роль заробітника займає в таких сім'ях більш високу ієрархічну позицію, ніж у традиційних сім'ях.

Ключові слова: дистантна сім'я, тимчасово неповна родина, рівень задоволеності шлюбом, традиційна сім'я, гендерна нерівність, сімейна адаптація, рольові стосунки, гендерна культура, сімейні ролі.

А.С. Венгер. Сравнительный анализ особенностей качества семейной жизни в традиционной и дистантной семье. Осуществлён сравнительный анализ особенностей качества семейной жизни в традиционных и дистантных семьях выявил следующие тенденции. Исследованы два института семьи традиционный и дистантный. Показано экспериментальные методики, благодаря которым исследуются особенности качества семейной жизни в традиционных и дистантных семьях. Констатировано, что семейная адаптация как семейная сплочённость характеризуется гендерной Неспецифичностью. Отмечено, что дистантная семья может считаться потенциально дезадаптированной, ведь её структурно-количественный состав является переменным во временной перспективе и это несёт определенные риски. Установлено, что уровень удовлетворенности браком не зависит от типа семьи и свидетельствует о неблагополучии исследованных семей. Установлено, что в дистантных семьях более распространена патриархальная модель: человек-добытчик, женщина-домохозяйка. Эта модель представляет нормативные условия женской субординации, характерные для традиционной гендерной культуры. Согласно длительное проживание членов семей на расстоянии друг от друга формирует у мужчин твёрдую установку на то, что их супруги должны выполнять традиционно приписываемую им роль «домашней хозяйки», «матери». Установлено, что в традиционных семьях женщина пытается брать на себя лидерские функции в формировании иерархии отношений, установлении границ в поведении и выбирает средства поощрения и наказания. Сделан вывод, что в семьях, члены которой находятся по разным причинам на расстоянии друг от друга, происходит нарушение преждевсего межличностного компонента функционирования семейной системы и большей трансформации испытывают именно роли, связанные с взаимодействием. Отмечено, что потребности экономического характера более актуальными для членов временно неполных семей, поэтому роль зарабатывальщика занимает в таких семьях более высокую иерархическую позицию, чем в традиционных семьях.

Ключевые слова: дистантная семья, временно неполная семья, уровень удовлетворённости браком, традиционная семья, гендерное неравенство, семейная адаптация, ролевые отношения, гендерная культура, семейные роли.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Трансформація рольових відносин у сім'ї являється головною стороною сучасної перебудови шлюбно-сімейних відносин. Невизначеність норм, регулюючих в теперішній час шлюбно-сімейні відносини, у тому ж числі рольові, ставить перед сучасною сім'єю низ-

ку соціально-психологічних проблем. Важливими з них є саме проблеми «вибору» кожною сім'єю способу рольової взаємодії та формування ставлення членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в сім'ї. Процес виникнення рольової структури сім'ї є однією з головних сторін її становлення як соціальної та психологічної суспільності, адаптації подружжя один до одного та вироблення стилю сімейного життя. В умовах існування різних норм і прикладів рольової поведінки цей процес тісно пов'язаний із міжособистісними відносинами подружжя та їх установками. Незважаючи на активізацію досліджень в галузі психології, залишається ще багато аспектів, що потребують вивчення. В теперішній час якість міжособистісних відносин подружжя визначається перш за все тим, як сприймають їх саме подружжя, наскільки благополучними та успішними вони їх вважають. Ми вивчаємо безпосередньо сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дистантних сімей знайшла своє відображення в працях Л.В. Боярин, Г.В. Байзетінова, Н.В. Гордієнко, О. Двіжона, В.І. Зацепіна, Н.І. Куб'як, К.Б. Левченко, Л.Р. Мудрик, Ф.А. Мустаєва, М. Олійник, Д.І. Пенішкевич, А.В. Портнова, Я.М. Раєвська, В.С. Торохтия, А.Л. Цинцарь. Вивчення ролі сім'ї як найважливішого соціального інституту знаходимо у працях класиків – О. Конта, П. Сорокіна, Г. Спенсера, Т. Парсонса та ін. Проблеми супроводу дітей з дистантних сімей приділяли увагу Л.Р. Мудрик, Я.М. Раєвська. Окремі аспекти ролі сімейних стосунків розкрито у працях Т. Алексієнко, О. Безпалько, Л. Бойко, Н.В. Гордієнко, В.О. Сухомлинського, І. Трубавіної, Т. Шульги та ін. Проблема психології сім'ї, зокрема, дослідженням емоційних зв'язків у сім'ї, рольової структури сім'ї, особливостей міжособистісних стосунків у сім'ї займалися такі науковці, як Т.В. Андреева, О.А. Карабанова, В.І. Зацепін, Л.М. Бучинська. Проблемою сімейного укладу, розподілу сімейних ролей, типів сімейної взаємодії займався В.М. Дружинін. Особливості психотерапевтичної роботи з сім'ями, сім'ї як джерело психічної травмизації особистості, порушення функціонування сімей розглядають такі науковці: як О.С. Кочарян, М.Є. Жидко, Е.Г. Ейдемільлер, В.В. Юстіцкіс та ін. Детальне вивчення рольових відносин у дистантних сім'ях залишилось поза увагою дослідників. Тому ми вважаємо цю тему актуальною та потрібною для детального вивчення.

Мета статті: емпірично дослідити та зробити порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних і дистантних сім'ях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянувши особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях та порівнявши ці характеристики з аналогічними показниками в традиційних сім'ях, необхідно дослідити інший компонент сімейних взаємовідносин, який впливає з ефективності рольової взаємодії подружжя – якості їхнього сімейного життя.

Інтегральним показником якості сімейного життя виступає задоволеність шлюбом, яка визначалась за тестом-опитувальником «Задоволеність шлюбом». Середній рівень даного показника визначався в групах осіб з дистантних і традиційних сімей. Так, статистично значущих розбіжностей між представниками обох типів сімей незалежно від статі виявлено не було ($U = 2121,500$; $p = 0,384$). Середні значення в групі дистантних сімей склали $M = 10,000$ – у чоловіків, $M = 9,063$ – у жінок. Середні значення в групі традиційних сімей склали $M = 10,448$ – у чоловіків, $M = 9,740$ – у жінок. Розбіжності між типами сімей за рівнем задоволеності шлюбом в групах чоловіків і жінок також були статистично незначущими ($p > 0,05$).

Далі аналізувались розбіжності за середніми значеннями за шкалою сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3). Зіставлено між собою діагностичні параметри в підгрупах, виділених залежно від статі та типу сім'ї. На рисунку 3.11 наведено статеві розбіжності за параметрами сімейної згуртованості в традиційних сім'ях. Як свідчить аналіз розбіжностей за U -критерієм Манна-Вітні, в традиційних сім'ях чоловіки та жінки статистично значуще не відрізняються одне від одного за параметрами згуртованості ($p > 0,05$).

В свою чергу, аналіз розбіжностей між чоловіками та жінками за параметрами сімейної згуртованості в дистантних сім'ях наведено на рис. 3.12. В дистантних сім'ях спостерігається аналогічна картина: розбіжності за параметрами сімейної згуртованості не можна вважати статистично значущими. Традиційна сім'я, як і дистантна, характеризується виразною гендерною неспецифічністю у власному сприйнятті сімейної згуртованості.

Сімейну згуртованість Е.Г. Ейдемлер визначає як ступінь емоційного зв'язку між членами сім'ї – взаємозалежність, або автономність та дистанціювання один від одного [10]. Тобто сімейна згуртованість не є індивідуальною характеристикою окремого індивіда. Вона є системною характеристикою, яка описує взаємодію між членами діади – між чоловіком і жінкою у подружжі. Саме тому рівні згуртованості у чоловіків та жінок є схожими в різних типах сімей.

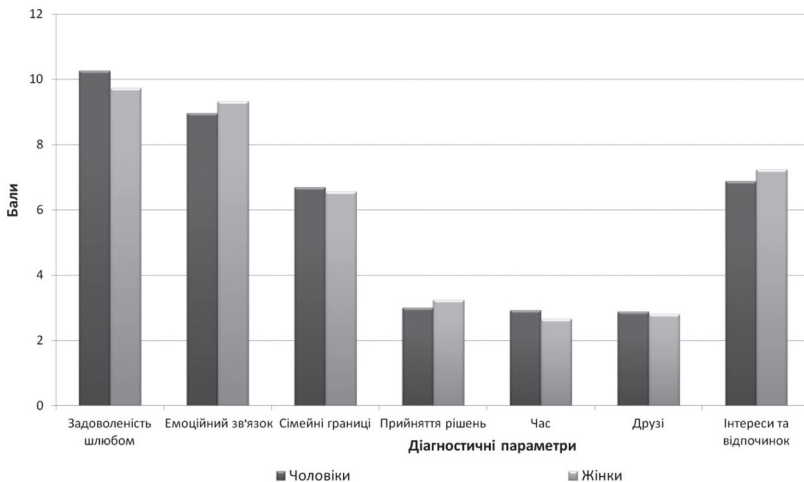


Рис. 3.11. Статеві розбіжності за параметрами сімейної згуртованості в традиційних сім'ях

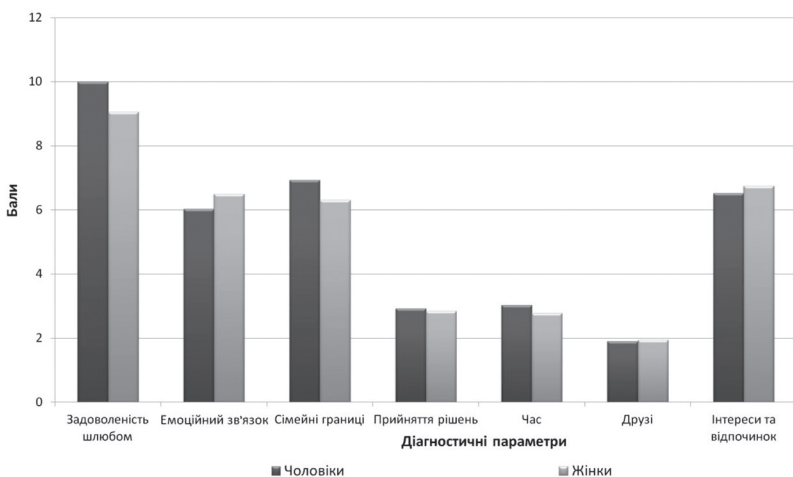


Рис. 3.12. Статеві розбіжності за параметрами сімейної згуртованості в дистантних сім'ях

Схематично, у вигляді стовпчикової діаграми, розбіжності в параметрах сімейної згуртованості у чоловіків з різних типів сімей наведено на рисунку 3.13. Як вказує аналіз за U-критерієм Манна-Вітні статистично значущі розбіжності виявлені за по-

казниками «Емоційний зв'язок» та «Друзі». К першому випадку отримані наступні значення критерію: $U = 159,000$; $p < 0,001$, у другому випадку – відповідно $U = 188,000$; $p = 0,001$.

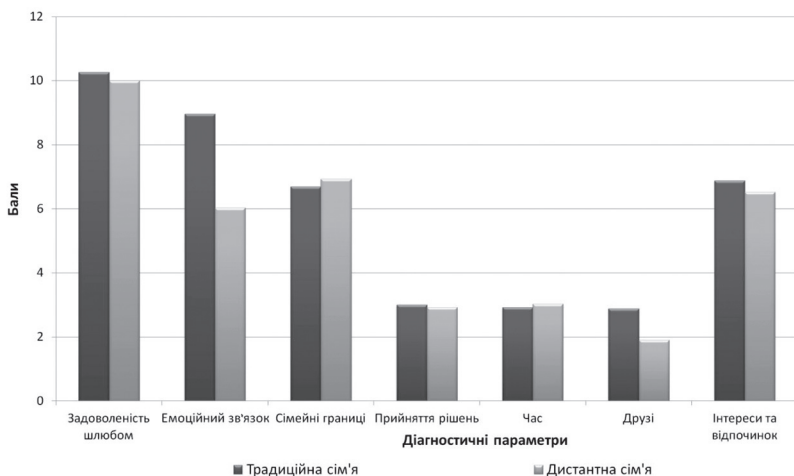


Рис. 3.13. Розбіжності в параметрах сімейної згуртованості у чоловіків з різних типів сімей

Чоловіки в традиційних сім'ях сильніше відчують емоційний зв'язок зі своєю дружиною ($M = 8,962$) та більш прихильно ставляться до друзів свого подружжя ($M = 2,885$). Тоді як в дистантних сім'ях емоційний зв'язок є менш характерним для чоловіків ($M = 6,034$), до того ж ставлення до друзів дружини є менш виразним ($M = 1,897$).

Аналогічна тенденція спостерігається і в жінок. На рисунку 3.14 наведені розбіжності в параметрах сімейної згуртованості у жінок з різних типів сімей. Жінки з традиційних сімей інтенсивніше відчують емоційний зв'язок з чоловіками ($M = 9,320$), ніж представниці дистантних сімей ($M = 6,500$). Вони у більшій мірі готові виявити прихильність до друзів чоловіка ($M = 2,800$), порівняно з представниками дистантних сімей ($M = 1,938$). Отже, за деякими показниками сімейної згуртованості вона вища в повних, ніж у тимчасово неповних сім'ях.

Як зазначає Ю.В. Примак [4], досліджуючи згуртованість сімей різного типу, лише за типом сім'ї важко точно визначити те, що в ній відбувається. Навіть у цих особливих неповних і змішаних сім'ях, про які йшлося, можуть панувати природність, довіра, чесність і любов завдяки налагодженій ефектив-

ній конгруентній комунікації. Але все ж в умовах неповної або змішаної сім'ї, порівняно з повною первинною, соціально та емоційно благополучною, позитивний, прогнозований варіант формування особистісної ідентичності гальмується (або навіть стає неможливим). Тому, для формування гармонійної особистості необхідне піклування та прийняття, любов як матері, так і батька. Авторка розглядає цю проблему в контексті виховання дитини і вказує, що за дефіциту якоїсь складової, дитина постійно перебуватиме у страхові та тривозі, замкнеться в собі, зануриться у світ власних фантазій. Іншими словами, більш благотворний вплив на формування особистості дитини мають сім'ї, у яких є і мати і батько (позиція яких має бути адекватною, гнучкою, прогностичною) та не менше двох дітей. Повна, згуртована сім'я здатна забезпечити кращі умови розвитку, формування особистісної ідентичності підлітка (при тому, що цей віковий період приховує свою специфіку): у них повніша, прогностичніша ідентифікація, більш позитивний образ «Я», вони реалістичніші, краще адаптуються та орієнтуються, більше рахуються з думкою оточуючих.

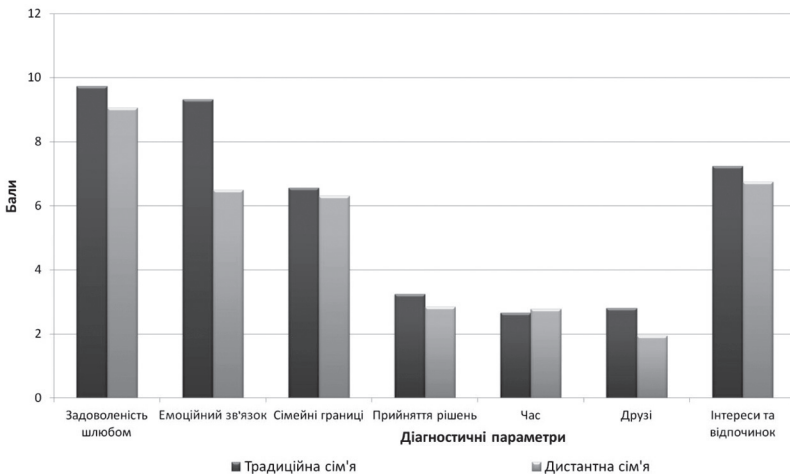


Рис. 3.14. Розбіжності в параметрах сімейної згуртованості у жінок з різних типів сімей

Далі аналізувалися статеві розбіжності за параметрами сімейної адаптації. Рисунок 3.15 ілюструє статеві розбіжності в параметрах сімейної адаптації в традиційних сім'ях.

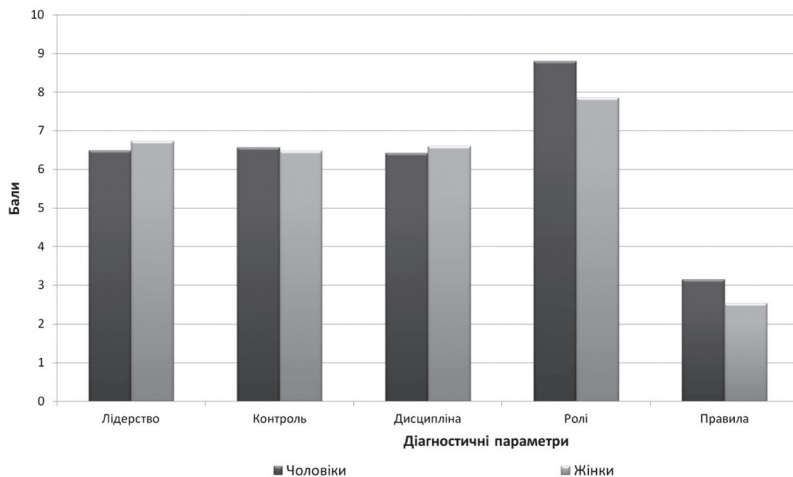


Рис. 3.15. Статеві розбіжності в параметрах сімейної адаптації в традиційних сім'ях

Хоча в даному випадку статистично значущих розбіжностей між групами порівняння за U-критерієм Манна-Вітні не виявлено ($p > 0,05$) хотілось би звернути увагу на деякі тенденції, які хоча не є статистично значущими, але близькі до них. Маються на увазі такі параметри, як «Ролі» ($U = 486,500$; $p = 0,071$) та «Правила» ($U = 485,000$; $p = 0,061$). Чоловіки частіше в традиційних сім'ях, ніж жінки, підтримують більшу динаміку ролей у родині. Вони більш схильні вважати, що правила в їхній родині змінюються, а домашні обов'язки можуть переходити від одного члена родини до іншого.

На рисунку 3.16 наведено статеві розбіжності в параметрах сімейної адаптації в дистантних сім'ях.

Як свідчить аналіз розбіжностей за U-критерієм Манна-Вітні, в дистантних сім'ях чоловіки та жінки статистично значуще не відрізняються одне від одного за параметрами адаптації ($p > 0,05$).

Отже, можна зробити висновок, що сімейна адаптація як сімейна згуртованість також характеризується гендерною неспецифічністю. Тобто як в традиційних, так і в дистантних сім'ях чоловіки статистично значуще не відрізняються від жінок за параметрами сімейної адаптації. На думку Г. А. Кошонько [9], сімейну адаптацію слід розглядати як процес адаптації людини до своєї сімейної ролі, встановлення культурно-ціннісних відносин

з іншими членами сім'ї й усім суспільством у цілому, його соціальними інститутами, зокрема, а також створення позитивних умов, що сприяють розвитку особистості. Наявність яких-небудь деформацій на цих трьох рівнях і формують умови для прояву сімейної дезадаптації. Очевидно, що цей процес носить взаємоспрямований характер і залежить як чоловіка від, так і від жінки. Проте, можна зауважити, що сімейна адаптація в традиційних сім'ях є все ж таки менш взаємозалежним конструктом, ніж сімейна згуртованість.

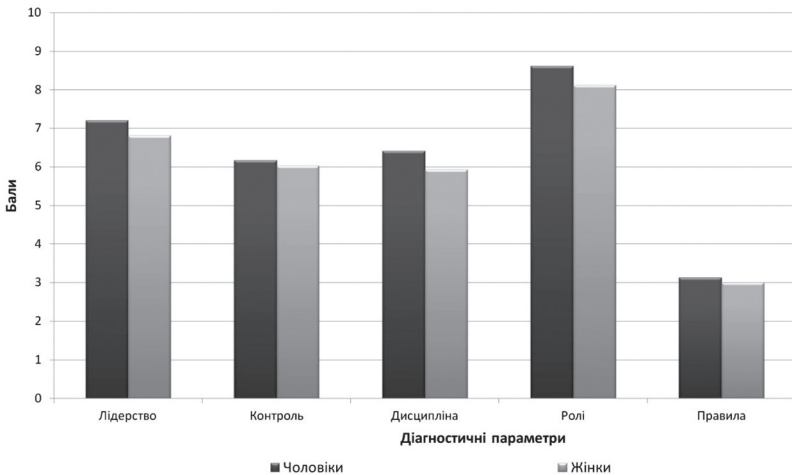


Рис. 3.16. Статеві розбіжності в параметрах сімейної адаптації в дистантних сім'ях.

Рисунок 3.17 відображає розбіжності за типом сім'ї в параметрах сімейної адаптації у чоловіків.

Як було з'ясовано при аналізі за U-критерієм Манна-Вітні, статистично значущих розбіжностей за показниками сімейної адаптації у чоловіків виявлено не було. Отже, такий чинник як тип сім'ї нестатистично значуще не впливає на адаптивність чоловіків.

Наступна стовпчикова діаграма відображає розбіжності за параметрами сімейної адаптації у жінок з різних типів сімей (рис. 3.18). З цієї діаграми наочно видно, що найбільші розбіжності визначаються за параметром «Дисципліна». Це підтверджується й аналізом за U-критерієм Манна-Вітні. Розбіжності між жінками в традиційних і дистантних сім'ях були статистично значущими ($U = 588,500$; $p = 0,040$). У жінок в традиційних сім'ях переважав більший рівень орієнтації на демократичний

підхід до дисципліни ($M = 6,600$), порівняно з жінками в дистантних сім'ях ($M = 6,600$). Вони намагаються досягти того, що діти самостійно вибирають форму поведінки, а покарання не є виключно у компетенції батьків, а обговорюються батьками і дітьми разом.

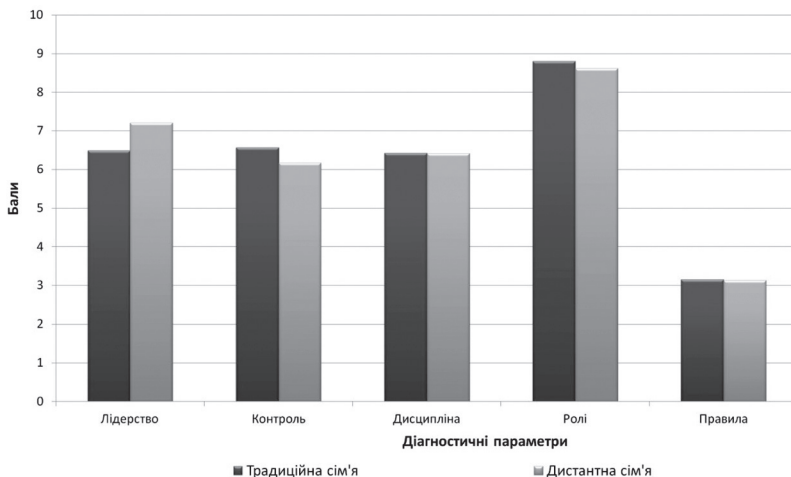


Рис. 3.17. Розбіжності в параметрах сімейної адаптації у чоловіків з різних типів сімей.

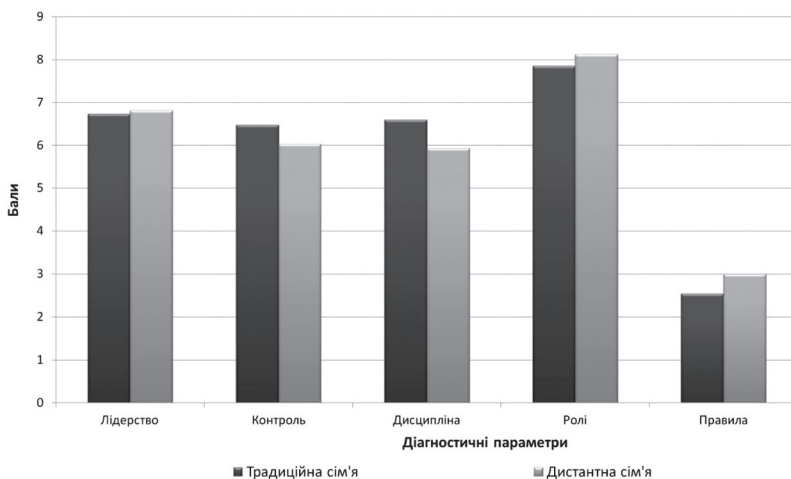


Рис. 3.18. Розбіжності за параметрами сімейної адаптації у жінок з різних типів сімей.

Тому розбіжності між повною та тимчасово неповною сім'єю стосовно показників адаптації виявляються лише в підвибірці жінок. Отже, сімейна дезадаптація у більшому ступені виявляється в дистантних сім'ях і є виразною у жінок в такому аспекті, як ставлення до дисципліни у власній родині.

У літературі вказується, що соціально дезадаптованою є сім'я, яка: а) не в змозі забезпечити прожитковий мінімум своїм членам; б) не забезпечує простого відтворення населення й/або в цілому кількісна структура якої в соціальному й правовому контексті є «такою, що відхиляється від норми»; в) має неоптимальні соціально-психологічні показники функціонування або члени якої страждають фізичними/психічними захворюваннями; г) мають мінімальні рівні освіти й професійної кваліфікації; д) веде незаконну життєдіяльність, порушує права особистості або члени якої вже вчинили злочин (правопорушення); е) у відношенні якої суспільна думка налаштована негативно (або неоднозначно). Чим більше виділених характеристик властиво сім'ї, тим сильніший ступінь її соціальної дезадаптованості. При цьому «вага» різних показників, очевидно, неоднакова [6].

Виходячи з отриманих даних, необхідно зазначити, що дистантна сім'я може вважатися потенційно дезадаптованою, адже її структурно-кількісний склад є змінним у часовій перспективі, що і несе певні ризики. По-перше, це виконання виховних функцій, насамперед успішної соціалізації дітей, забезпечення психологічного комфорту та емоційного благополуччя дитини. По-друге, відсутність в сім'ї одного з батьків, порушення внутрісімейної взаємодії батька й дитини можуть виступати чинниками, що підвищують сприйнятливості особистості до негативних впливів [5].

Більш глибоке суб'єктивне сприйняття якості сімейного життя в традиційних та дистантних сім'ях можна визначити за проективною методикою «Сімейна соціограма» Е.Г. Ейдеміллера [11]. За показником «Члени сім'ї в площі кола». Згідно з авторською концепцією, це число вказує на кількість людей, яких респонденти схильні вважати членами своєї власної родини.

На рисунку 3.19. графічно наводиться співвідношення між типом сім'ї та кількістю членів сім'ї у площині кола в групах чоловіків та жінок. Якщо у чоловіків розбіжності за типом сім'ї стосовно кількості людей, яких вони схильні вважати членами своєї родини, не виявляються ($\chi^2 = 2,294$; $p = 0,318$), то в жіночій підбірці ці розбіжності дуже суттєві ($\chi^2 = 12,884$; $p = 0,002$).

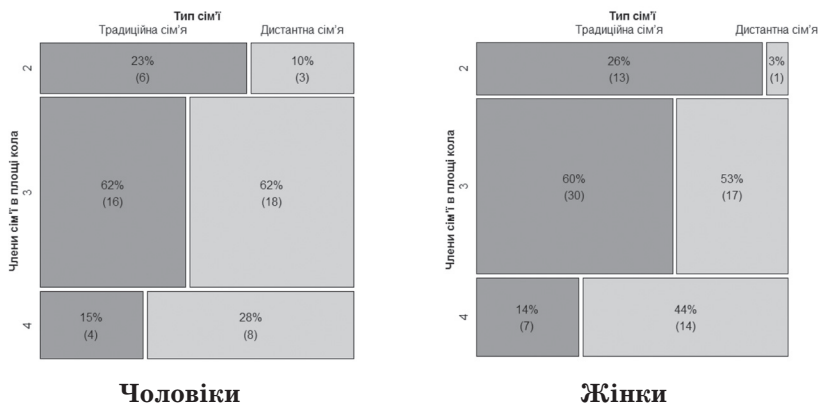


Рис. 3.19. Співвідношення між типом сім'ї та кількістю членів сім'ї у площині кола в групах чоловіків та жінок.

Отже, жінки із дистантних сімей виявляють більшу схильність, ніж жінки із традиційних сімей включати в коло своєї сім'ї більшу кількість осіб. У свою чергу, серед чоловіків вказана тенденція не спостерігається.

За першим критерієм зіставляється число членів сім'ї, зображених досліджуваним, порівняно з реальною їх кількістю. Якщо член сім'ї знаходиться з досліджуваним у конфліктних відносинах, можливо, він не потрапить у велике коло – він буде забутий. Водночас хтось зі сторонніх осіб, тварин, улюблених предметів може бути зображений у колі як член сім'ї.

Після підрахування різниці між кількістю членів сім'ї у площині кола за методикою «Сімейна соціограма» та реальною кількістю членів родини нами була сформована відповідна таблиця (табл. 3.4.).

Таблиця 3.4
Різниця між кількістю членів сім'ї у площині кола за методикою «Сімейна соціограма» та реальною кількістю членів родини

Стать	Тип сім'ї			
	Традиційна		Дистантна	
	M	SD	M	SD
Чоловіки	0,154	0,732	0,414	0,946
Жінки	0,200	0,926	0,750	0,950

Розраховані значення критерію Манна-Вітні засвідчили, що серед чоловіків розбіжності за типом сім'ї статистично зна-

чуще не впливають на кількість осіб, що суб'єктивно вважаються членами сім'ї ($U = 316,000$; $p = 0,272$). Тоді як у жінок в дистантних сім'ях, порівняно з жінками з традиційних сімей виявляється статистично значуща тенденція до додавання до їхнього суб'єктивного кола осіб, що не є членами їхніх ядерних родин ($U = 578,000$; $p = 0,027$). Зазначену тенденцію можна розглядати як компенсаторну тенденцію – жінки з дистантних сімей відчують структурну неповноту своїх родин, і тому намагаються включити до них навіть і сторонніх осіб.

За іншими параметрами методики «Сімейна соціограма» Е.Г.Ейдемільера, зокрема: «Величина кружків», «Розміщення кружків відносно один одного», «Дистанція між кружками», статистично значущих розбіжностей ($p < 0,05$) не виявлено[10].

Отже, порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних та дистантних сім'ях виявив наступні тенденції. Рівень задоволеності шлюбом не залежить від типу сім'ї і свідчить про неблагополуччя досліджених родин. Традиційна сім'я, як і дистантна, характеризується виразною гендерною неспецифічністю у власному сприйнятті сімейної згуртованості. Але чоловіки в дистантних сім'ях слабше відчують емоційний зв'язок зі своєю дружиною та менш прихильно ставляться до друзів свого подружжя. Аналогічна тенденція спостерігається і у жінок. У жінок з дистантних сімей, порівняно із жінками з традиційних сімей, виявляється тенденція до додавання до їхнього суб'єктивного кола осіб, що не є членами їхніх ядерних родин. Крім того, у жінок з традиційних сімей переважав більший рівень орієнтації на демократичний підхід до дисципліни, порівняно з жінками в дистантних сім'ях. Вони намагаються досягти того, що діти самостійно вибирають форму поведінки, а покарання не є виключно в компетенції батьків, а обговорюються батьками і дітьми разом. Також встановлено, що жінки з дистантних сімей відчують структурну неповноту своїх родин, і тому намагаються включити до них навіть і сторонніх осіб.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Дібрано методичний інструментарій для вивчення соціально-психологічних особливостей дистантних сімей. Показано теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження для вивчення психологічного змісту поняття дистантної сім'ї, ролей і структури; емпіричні методи, а саме спостереження за особливостями рольових стосунків у дистантних сім'ях, авторське анкетування, тест «Сімейна соціограма», авто-

рами якого є Е.Г. Ейдемилер та О.В. Черемисин; опитувальник «Сімейні ролі», автори Дж. Огден та Е. Зевин; тест «Шкала сімейної адаптації та згуртованості FACES – 3», автори Д.Х. Олсон, Дж. Портнер; опитувальник задоволеності шлюбом, автори В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко; методика «Рольові очікування партнерів» (РОП) Н.Волкової . Визначено сутність рольових стосунків (рольової структури) у дистантних сім'ях, вивчено особливості відносин подружжя в дистантних сім'ях.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в більш глибокому вивченні психологічних особливостей дистантних сімей. Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей динаміки та шляхів соціально-психологічної корекції батьківського ставлення до дітей з дистантних сімей.

Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов [Текст] / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – №2. – 1987. – С 34–40.
2. Алешина Ю. Е. Половая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов [Текст] / Ю. Е. Алешина, И. Ю. Борисов // Вестн. Москов. гос. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1989. – №2. – С. 44–56.
3. Боярин Л.В. Психологічні особливості соціально дезадаптованої поведінки підлітків із дистантних сімей та її корекція: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Л.В. Боярин; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2014. – 20 с.
4. Боярин Л.В. Некоторые аспекты феномена дистантной семьи и причин ее возникновения. – №8. – 2014: Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2014/psih44.html>
5. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота із дистантними сім'ями [Текст] / І. М. Трубавіна // Науковий вісник Чернівецького університету . – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – 2005. – С. 89–93.
6. Узун С. В. Сімейна структура населення України та гендерні відносини у родині [Текст] / С. В. Узун // Вісн. Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка. – Л., 2010. – Вип. 4. – С. 233–245.
7. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : Апрель – Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 512 с.
8. Шнейдер Л.Б. Семья оглядываясь вперед / Л.Б. Шнейдер. – СПб. : Питер, 2013. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

9. Шорина Н. М. Ценностные и ролевые установки в семьях моряков [Текст] / Н. М. Шорина С. В. Ромашина // Вестн. Мор. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – Владивосток, 2008. – Вып. 29. – С. 127–133.
10. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
11. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Изд. 3-е / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб. : Речь, 2007. – 352 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ageev V. S. Psihologicheskie i social'nye funkcii polorolevyh stereotipov [Tekst] / V. S. Ageev // Voprosy psihologii. – №2. – 1987. – S 34–40.
2. Aleshina Ju. E. Polovaja differenciacija kak kompleksnyj pokazatel' mezhlichnostnyh otnoshenij suprugov [Tekst] / Ju. E. Aleshina, I. Ju. Borisov // Vestn. Moskov. gos. un-ta. Ser. 14. Psihologija. – 1989. – №2. – S. 44–56.
3. Bojaryn L.V. Psihologichni osoblyvosti social'no dezadaptovanoi' povedinky pidlitkiv iz dystantnyh simej ta i'i' korekcija: avtoref. dys. kand. psihol. nauk: 19.00.05 / L.V. Bojaryn; Shidnoukr. nac.. un-t im. V. Dalja. – Lugans'k, 2014. – 20 s.
4. Bojarin L.V. Nekotorye aspekty fenomena distantnoj sem'i i prichin ee vozniknovenija. №8. 2014. <http://jurnal.org/articles/2014/psih44.html>
5. Trubavina I. M. Social'no-pedagogichna robota iz dystantnymy sim'jamy [Tekst] / I. M. Trubavina // Naukovyj visnyk Chernivec'kogo universytetu . – Vyp. 225. Pedagogika ta psihologija. – 2005. – S. 89–93.
6. Uzun S. V. Simejna struktura naselennja Ukrai'ny ta genderni vidnosyny u rodyni [Tekst] / S. V. Uzun // Visn. L'viv. nac. un-tu im. I. Franka. – L., 2010. – Vyp. 4. – S. 233–245.
7. Shnejder L. B. Psihologija semejnyh otnoshenij: kurs lekcij / L.B. Shnejder. – M. : Aprel' – Press, Izd-vo JeKSMO – Press, 2000. – 512 s.
8. Shnejder L.B. Sem'ja ogljadyvajas' vpered / L.B. Shnejder. – SPb. : Piter, 2013. – 368 s.: il. – (Serija «Mastera psihologii»)
9. Shorina N. M. Cennostnye i rolevye ustanovki v sem'jah morjakov [Tekst] / N. M. Shorina S. V. Romahina // Vestn. Mor. gos. un-ta. Serija: Gumanitarnye nauki. – Vladivostok, 2008. – Vyp. 29. – S. 127–133.

10. Jejdemiller Je. G. Psihologija i psihoterapija sem'i / Je. G. Jejdemiller, V.V. Justickis. – SPb. : Piter, 2001. – 656 s.
11. Jejdemiller Je. G. Semejnij diaгноз i semejnaja psihoterapija. Izd. 3-e / Je. G. Jejdemiller. – SPb. : Rech', 2007. – 352 s.

H.S. Venher. A comparative analysis of the quality of family life in the traditional and distant families. The comparative analysis of the characteristics of quality of family life in the traditional and distant families was done and the following trends were found. Two institutes of a family were studied, in particular, traditional and distant. There have been shown the experimental methods by which peculiarities of a quality of family life in the traditional and distant families are studied. It is stated that family adaptation as family cohesion is characterized by gender nonspecificity. That is, as in traditional and distant families men statistically meaningful do not differ from women according to the parameters of family adaptation. It is noted that the distant family may be considered potentially disadapted because of its structural and quantitative structure is variable in the term and it carries certain risks. It is established that the level of marriage satisfaction does not depend on the type of family and demonstrates the poverty of families under research. The obtained data indicate the following trends: in distant families, more common is a patriarchal model: man is a raiser, woman is a housewife. This model represents the regulatory conditions of female subordination, characteristic for the traditional gender culture. The prolonged staying of members of the families at a distance from one another forms in men firm belief that their spouses need to perform traditionally established role of a «housewife», «mother». It is found that in the traditional family the woman is trying to take leadership in shaping the function hierarchy relationships, setting limits on behavior and chooses incentives and penalties. It is concluded that in the case of families whose members are on different causes at a distance from one another, the violation of the interpersonal component of family system functioning takes place, undergoing transformation and greater role is related to the interaction. It is noted that economic needs are more relevant to members of the temporary single-parent families, as part of earner takes in such families of higher hierarchical position than in traditional families.

Key words: distant family, temporarily incomplete family, the level of satisfaction of marriage, traditional family, gender inequality, family adaptation, role relationship, gender culture, family roles.

Received July 11, 2015

Revised August 15, 2015

Accepted September 18, 2015

Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів

Voloshko N.I. Psychosomatic illnesses as a result of influence of negative psychological factors / N.I. Voloshko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 126–135.

Н.І. Волошко. Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів. Стаття присвячена аналізу негативних психологічних факторів, що зумовлюють розвиток певних психосоматичних хвороб. Розглянуто специфічні внутрішньоконфліктні переживання, притаманні особам із різними психосоматичними хворобами, зокрема: есенціальна гіпертензія; виразкова хвороба; бронхіальна астма; цукровий діабет; нейродерміти; ревматоїдний артрит; ендокринні порушення (гіпер- і гіпотиреоз).

Автором проаналізовано та узагальнено основні теорії розвитку психосоматичних хвороб, а саме: психофізіологічна «теорія специфічності» Ф. Александера, концепція «конверсійної істерії» З. Фрейда, теорія «десо-матизації і ресоматизації» М. Шура, «нейрогуморальна теорія» Г. Сельє, теорія «вихідного (базового) порушення» М. Балінта, теорія «кортиковісцерального походження психосоматичних порушень» К.М. Бикова.

Окреслено 3 основні чинники, що зумовлюють розвиток психосоматичних розладів: наявність специфічних інтрапсихічних конфліктів, притаманних особам з певними хворобами; вразливість певних органів (вроджена або набута в ранньому віці); стресова ситуація-прискорювач, яка впливає на хворого. З'ясовано, що особа зі специфічною вразливістю органу та характерним внутрішньоконфліктним переживанням захворіє відповідною психосоматичною хворобою лише в тому випадку, коли випадковий поворот подій в її житті мобілізує її центральний конфлікт, призводячи до руйнування психічного захисту організму; якщо відповідна стресова ситуація не виникне, не дивлячись на фізіологічну вразливість органу і інтраконфліктні тенденції, людина може ніколи не захворіти тією хворобою, до якої вона схильна психологічно й органічно.

Ключові слова: психосоматичні хвороби, специфічні внутрішньоконфліктні переживання, фізіологічна вразливість органів, стресова ситуація.

Н.И. Волошко. Психосоматические болезни как результат влияния негативных психологических факторов. Статья посвящена анализу негативных психологических факторов, которые определяют развитие определённых психосоматических болезней. Рассмотрены специфические внутриконфликтные переживания присущие людям с разными психосоматическими болезнями, такими как: эссенциальная гипертензия; язвенная болезнь; бронхиальная астма; сахарный диабет; нейродермиты; ревматоидный артрит; эндокринные нарушения (гипер- и гипотиреоз).

Автором проанализированы и обобщены основные теории развития психосоматических болезней, а именно: психофизиологическая «теория специфичности» Ф. Александера, концепция «конверсионной истории» З. Фрейда, теория «десоматизации и ресоматизации» М. Шура, «нейрогуморальная теория» Г. Селье, теория «исходного (базового) нарушения» М. Балинта, теория «кортиковисцерального происхождения психосоматических нарушений» К.М. Быкова.

Очерчены 3 основных фактора, которые определяют развитие психосоматических расстройств: наличие специфических интрапсихических конфликтов присущих людям с определёнными болезнями; уязвимость определённых органов (врождённая или приобретенная слишком рано); стрессовая ситуация-ускоритель, которая влияет на больного. Выяснено, что человек со специфической уязвимостью органа и характерным внутриконфликтным переживанием заболеет соответствующей психосоматической болезнью лишь в том случае, когда случайный поворот событий в его жизни мобилизует его центральный конфликт, приводя к разрушению психической защиты организма; если соответствующая стрессовая ситуация не возникнет, несмотря на физиологическую уязвимость органа и интраконфликтные тенденции, человек может никогда не заболеть той болезнью, к которой он склонен психологически и органически.

Ключевые слова: психосоматические болезни, специфические внутриконфликтные переживания, физиологическая уязвимость органов, стрессовая ситуация.

Постановка проблеми. Зростаючий рівень вимог, які висуває сучасне життя до людини, економічні та соціальні трансформації вимагають від неї надзвичайної мобілізації когнітивних, емоційних, психофізіологічних ресурсів, постійної готовності вирішувати виникаючі життєві проблеми. Хронічне перенапруження і внутрішня психологічна конфліктність – повсякденний стан сучасної людини, що відчуває на собі постійний тиск з боку соціуму. Все це є причиною значного зростання кількості хронічних захворювань, етіологія яких тісно пов'язана з особливостями психологічної сфери особи. За сучасними даними, кількість пацієнтів з психосоматичними розладами серед загальної кіль-

кості хворих становить від 50 % до 70 %, в залежності від того, наскільки широко використовується кожним дослідником термін «психосоматичне захворювання» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження різних аспектів розвитку психосоматичних захворювань здійснили Ф. Александер, З. Фрейд, М. Шур, Г. Сельє, М. Балінт, К.М. Биков, Б. Любан-Плоцца, С.А. Кулаков, С.Д. Максименко, А. Лоуен, Г.Л. Апанасенко, О.В. Губенко, О.М. Кокун, К.В. Сельченко, В.В. Рибалка, Б.Й. Цуканов та багато інших, праці яких включають наукове обґрунтування зумовленості психосоматичних хвороб і негативних психологічних факторів, а також узагальнення та аналіз напрацювань учених із досліджуваної проблеми.

Метою статті є аналіз специфічних внутрішньоконфліктних переживань, притаманних особам з певними психосоматичними хворобами, а також аналіз основних теорій розвитку психосоматичних хвороб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під *психосоматичними розладами* розуміють симптоми і синдроми порушень соматичної сфери, обумовлені індивідуально-психологічними особливостями людини і пов'язані зі стереотипами її поведінки, реакціями на стрес і способами переробки внутрішньоособистісного конфлікту [2].

Найбільш поширеним в психології вважається розуміння *внутрішньоособистісного конфлікту* як «зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з однією тенденцій у свідомості окремого індивіда, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями» [2].

До *класичних психосоматичних захворювань* відносять хвороби, роль психологічних факторів в етіопатогенезі яких вважається доведеною:

1) есенціальна гіпертензія; 2) виразкова хвороба 12-палої кишки та виразковий коліт; 3) бронхіальна астма; 4) цукровий діабет; 5) нейродерміти; 6) ревматоїдний артрит; 7) ендокринні порушення (гіпер- та гіпотиреоз). Близько до них розташовуються такі захворювання як: ішемічна хвороба серця, міома матки та деякі інші [2; 3].

Відправним пунктом *психосоматики* вважаються вперше проаналізовані З. Фрейдом конверсійні симптоми. Ціна, яку людина сплачує за те, що не може витримати своїх негативних емоцій, внутрішніх конфліктів, полягає в тому, що емоція витісняється зі свідомої сфери і заміщується органічним симптомом,

що виявляється в порушенні функції якогось органу. Звідси вираз «*конверсійна істерія*». У розумінні Фрейда, завдяки конверсії неприємне уявлення, інтер- або інтрапсихічний конфлікт стає нешкідливим тому, що його «сума збудження» переводиться в соматичну сферу. Симптом зв'язує психічну енергію і залишає нестерпне уявлення неусвідомленим, і вдруге призводить до посилення лібідозного заміщення і, таким чином, має характер як задоволення, так і покарання. З. Фрейд завжди відстоював свою позицію, згідно якої необхідна «соматична готовність» [2; 3].

Грунтуючись на дослідженнях З. Фрейда, Франц Александер (США) запропонував термін «вегетативний невроз», симптоми якого є не спробою виразу пригніченого почуття, а фізіологічним супроводом певних емоційних станів (викликаних зокрема внутрішніми *конфліктами*). Ф. Александер [3] стверджував, що специфічність клінічних проявів слід шукати в конфліктній ситуації. Основну увагу Ф.Александер приділив питанню емоційної специфічності вегетативних неврозів. Він вважав, що зрив вегетативних функцій пов'язаний з емоційним станом в певних *конфліктних* ситуаціях. На його думку, для такого захворювання, як виразкова хвороба 12-палої кишки, загальною характеристикою повинна бути типова *неусвідомлена конфліктна ситуація*, котра розвивається у різних особистостей і потім може набувати домінуючого значення в житті цих людей. В ситуаціях, котрі переживалися в ранньому дитинстві майбутніми хворими як втрата турботливого ставлення і забезпечення харчуванням, несвідоме бажання бути коханим і при необхідності – нагодованим може зміщатися. Витіснена під впливом «супер-Я» потреба в емоційній прихильності мобілізує шлункову секрецію. Отже, у людей зі схильністю до захворювання *виразковою хворобою* 12-палої кишки зіткнення протилежних потреб – потреби в домінуванні (прагнення бути самостійним, сильним) та потреби в прихильності (прагнення до захисту, підтримки) – призводить до внутрішнього *конфлікту* та виразкової хвороби. Якщо людині не вдається задовольнити бажання захищеності і підтримки, її вегетативні реакції маніфестують у спотвореному вигляді, що на думку Ф. Александера, є показником підвищеного *парасимпатичного* збудження.

Якщо пригнічуються можливості конкурентних і агресивних вчинків, то наслідком цього є тривалий стан збудження симпатико-адреналінової системи. Ці вегетативні симптоми є результатом не усуненого *симпатичного* збудження, яке триває тому, що не відбувається завершення адекватної реакції бороть-

би чи втечі. Ф. Александер пояснює цим стан хворих на есенціальну гіпертензію. Основними параметрами особистості, схильної до *есенціальної гіпертонії*, вважається інтерперсональна напруга між агресивними імпульсами, з одного боку, і почуттям залежності, з іншого [2; 3]. Цей інтрапсихічний *конфлікт* можна охарактеризувати як конфлікт між такими суперечними особистісними спрямуваннями як одночасна націленість на прямоту, чесність, відвертість у спілкуванні та ввічливість, тактовність і уникнення конфліктів. В умовах стресу така людина схильна стримувати власне роздратування і пригнічувати бажання відповісти на образу. У випадках *есенціальної гіпертонії* за відсутності чітко вираженої органічної причини (як, наприклад, захворювання серця чи нирок) найбільш помітний психологічний малюнок – це пригнічення вільного виразу неприязні, що відчувається по відношенню до інших людей, через бажання бути коханим. Такі пацієнти схожі на вулкан, який клекоче, але зачинений, сповнений ворожими та неприязними емоціями, що не мають виходу. В юності такі люди могли бути забіяками. Однак з віком вони помічають, що відштовхують від себе людей своєю мстивістю, і, як наслідок, подавляють свої неприязні емоції. Соціальна поведінка гіпертонічно хворих відзначається як надмірно адаптована, поступлива, орієнтована на соціальний успіх. Пасивна й уникаюча конфліктів, вона також характеризується стриманням позитивних і негативних афектів. Дослідження виявили, що сімейне виховання є одним з чинників, що сприяє або запобігає появі есенціальної гіпертонії, завдяки засвоєнню дитиною менш або більш оптимальних способів вирішення конфлікту.

Було також досліджено і виявлено інтрапсихічні *конфлікти*, типові для інших психосоматичних захворювань: ревматоїдного артриту, астми, нейродерміту, підвищеної функції щитовидної залози.

У випадках *ревматоїдних артритів* виявлено помітний емоційний вплив на м'язовий вираз почуттів, який при цьому виключно сильно контролюється. Особливе значення для формування артритних захворювань має підвищений м'язовий тонус у близьких до суглобів групах м'язів пацієнтів, що виникає внаслідок психічно зумовленої застійної емоційної напруженості. М'язовий тонус тісно пов'язаний з міжособистісною комунікацією, яка інтеріоризується у *внутрішній конфлікт* і напруженість. Отже, конфлікт переміщується в руховий апарат і стає одним з чинників ревматичних розладів. Конфлікти, порушення

самооцінки, оцінка стосунків при таких хворобах демонструються тілом людини за допомогою рухового апарату характерними жестами – «мова органів». Блоковані агресивні імпульси хворих на ревматизм виражаються у підвищеному м'язовому напруженні і, зрештою, у локалізованих чи генералізованих болях [2; 3].

При *бронхіальній астмі*, з точки зору психоаналітиків, найбільш специфічний психологічний *конфлікт* концентрується навколо спілкування з ключовими фігурами життя (референтною групою). Наприклад, порушений первинний зв'язок «мати – дитина»; це порушення у маленької дитини виявляється в подавленні імпульсу плачу (крику), що в подальшому призводить до бронхіальної астми. Порушені ранні стосунки з матір'ю виявляються у пацієнта у формі інтрапсихічного напруження, що хитається між «прагненням ніжності», з одного боку, і «страхом перед ніжністю» – з іншого. Самі пацієнти не усвідомлюють свого внутрішнього конфлікту. Сформований в ранньому дитинстві інтрапсихічний конфлікт у дорослої людини виявляється в нездатності на відвертий, довірливий словесний контакт з іншою людиною. Люди, що страждають бронхіальною астмою, не здатні «випустити гнів у повітря», що провокує приступи задихи [2; 3].

Пацієнти з *нейродермітом* характеризуються прагненням до фізичного контакту, що подавлюється стриманістю батьків. Шкіра – це фокус прояву внутрішніх конфліктів. Нейродерміт – це шкіряне захворювання, яке в психосоматичному плані розглядається як вираження порушень відносин з матір'ю. Шпітц пише, що виявив значимий фактор у виникненні хвороби. Він ілюструє патогенне середовище, впливу якого піддається дитина: мати уникає доторків до дитини, посилаючись на те, що не хоче спричинити шкоди ніжному створінню; таким чином під маскою турботи приховується відкидання і ворожість. Видужання пов'язане з активністю дитини, яка вивільняє останню від тотальної залежності від матері, роблячи можливим входження у контакт з вибраними об'єктами. Але епізод нейродерміту (вираз внутрішнього конфлікту між вродженою схильністю-потребою і ігноруванням її) залишить слід в психологічному розвитку особи. У подальшому в таких людей інтрапсихічна напруга і *конфліктні* ситуації можуть провокувати рецидиви психосоматичного шкіряного захворювання.

Пацієнти з *тиреотоксикозом* виявляли глибинний страх перед смертю, тобто прагнення вижити як основний психічний

стимул, – це відкриття підтвердило багаторічні клінічні спостереження, що свідчать про раптову появу цієї хвороби після дуже серйозних *психічних травм*. Дуже часто у таких хворих в ранньому віці мала місце психологічна травма, наприклад втрата коханої людини, від якої вони залежали, на яку розраховували. Після того вони намагалися компенсувати імпульс залежності спробами раннього подорослішання, наприклад спробами опікати когось замість того, щоб самим залишатися в залежному стані [2; 3].

Наукові дослідження з *психоімунології* переконливо свідчать, що в стані дистресу, депресії, внутрішнього конфлікту знижується імунний захист організму, що призводить до вразливості людини щодо різноманітних інфекцій. Відомо, що імунітет нашого організму, котрий контролює і генерує всі імунні механізми, залежить від нервової системи, яка, в свою чергу, підвладна психічному і душевному станам. Відомо, зокрема, що зміна душевного стану впливає на кров, переважно на лімфоцити. Отже, емоційні, психологічні фактори задіяні в будь-якому захворюванні або його лікуванні. Наприклад, в стані активації, душевного підйому, переживаючи позитивні емоції, людина стає менш вразлива до будь-яких захворювань [2].

Узагальнюючи, можна дійти висновку стосовно наявності, розвитку і взаємодії внутрішньоособистісних конфліктів, притаманних при певних психосоматичних хворобах. Але наявність одних тільки *інтрапсихічних конфліктів* ще не зумовлює виникнення хвороби. Для цього повинно бути фізіологічне підґрунтя – *вразливість певних органів* (конституційна чи набута в ранньому віці). Присутність цих двох факторів – тобто вразливості органу і характерного інтрапсихічного конфлікту – все ж таки не повністю пояснює появу самих симптомів. І органічні, і психічні передумови існують задовго до того, як розвивається хвороба. Виникає питання про передумови, які прискорюють розвиток хвороби. Науковці вважають, що крім внутрішньоконфліктних тенденцій і вразливості органу існує третя умова – пусковий механізм, котрий визначений як *ситуація-прискорювач*. Людина зі специфічною вразливістю органу і характерним інтрапсихічним конфліктом захворіє відповідною хворобою лише в тому випадку, коли випадковий поворот подій в її житті мобілізує її центральний конфлікт, призводячи до руйнування психічного захисту організму. При щасливому збігу обставин, якщо відповідна ситуація не виникне, не дивлячись на фізіологічну вразли-

вість органу і інтраконфліктні тенденції, людина може ніколи не захворіти тією хворобою, до якої вона схильна психологічно і органічно [2; 3].

М. Шур запропонував *теорію «десоматизації і ресоматизації»*, що пояснює виникнення психосоматичних симптомів (гіпертонії і ін.) внаслідок порушення підсвідомого реагування на конфлікти через «ресоматизацію» – повернення, «фізіологічну регресію» до існуючих в дитячому віці примітивних соматовегетативних реакцій, котрі при тривалому несприятливому впливі призводять до маніфестацій захворювання [3].

Розробники *«нейрогуморальної теорії»* Г. Сельє та У. Кеннон основними «учасниками» реакції адаптації до будь-якої конфліктної ситуації вважають вегетативну нервову систему, ендокринний апарат і гуморальні фактори. У відповідь на стресову ситуацію (яка часто є початком внутрішнього конфлікту) гіпофіз виробляє АКТГ, наднирники виділяють кортизол, адреналін, норадреналін, в сироватці крові підвищується рівень холестерину, тригліцеридів. Гіпофіз також впливає на щитовидну та інші ендокринні залози. Імунітет погіршується. У світлі нейрогуморальних теорій психосоматичні хвороби розуміють як відповідь на шкідливі фізичні і психічні впливи. Спираючись на фізіологічні механізми, дослідники пояснюють виникнення, так званих, хвороб адаптації (есенціальної гіпертензії, виразки) [3].

За *теорією «вихідного (базисного) порушення»* М. Балінта людям, що схильні до психосоматичних захворювань, особливо при гіпертонії важче проявляти негативні емоції, конфлікти, ніж здоровим людям. Для «вихідного (базисного) порушення» характерна нестача зовнішнього (поведінкового) відреагування внутрішніх *конфліктів*. Тому такі люди примушені вирішувати свої інтрапсихічні конфлікти на рівні тіла. Їх інтрапсихічна напруга в значній мірі пов'язана (виражена) з соматичними реакціями, а здатність до психічних, символічних і вербальних виразів обмежена [3].

Згідно гіпотези про *кортико-вісцеральне походження* психосоматичних порушень, створеної К.М. Биковим та І.Т. Курциним, виникнення психосоматичних хвороб пов'язано з конфліктною ситуацією між збудженням і гальмуванням в корі та підкірці. Було виявлено, що в більшості випадків психосоматично хворими є особи зі слабким та невідношуваним сильним типом нервової системи. Ці типи найбільш чутливі та вразливі до зовнішніх і внутрішніх *конфліктів*. Вибірковість локалізації

хворобливого процесу пов'язана з функціональним станом органу чи системи органів, його підвищеною реактивністю та зниженою опірністю [2; 3].

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, треба зазначити, що найважливішим досягненням сучасної медичної психології є встановлений факт: симптоми хвороби можна представити, з одного боку, як прояв органічних змін, а з другого боку, як свідчення важкого душевного стану чи глибокого внутрішнього конфлікту, дисгармонії особистості. Тому нерідко замість душевних виникають тілесні (фізичні) прояви хвороби як, наприклад, бронхіальна астма, посилене серцебиття та інші, котрі в деякій мірі відображують інтрапсихічний конфлікт. Не слід забувати, що взагалі при будь-якій хворобі, навіть при пухлині, інтрапсихічні фактори грають істотну роль як психосоматичні та соціальні.

Список використаних джерел

1. Волошко Н.І. Психологія становлення здорового способу життя учасників навчально-виховного процесу : монографія / Н.І. Волошко; за ред. В.В. Рибалки. – К. : Логос, 2015. – 416 с.
2. Волошко Н.І. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у хворих на артеріальну гіпертензію : монографія / Н.І. Волошко. – К. : Наук. світ, 2009. – 198 с.
3. Кулаков С.А. Основы психосоматики / С.А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.
4. Психологічне обґрунтування заходів пропагування психогігієнічного виховання та здорового способу життя серед сучасної молоді : Монографія / [С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, О.М. Кокун, О.В. Губенко та ін.]; за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 152 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Voloshko N.I. Psychologija stanovlennja zdravogo sposobu zhyttja uchasykiv navchal'no-vyhovnoho procesu : monografija / N.I. Voloshko; za red. V.V. Rybalky. – K. : Logos, 2015. – 416 s.
2. Voloshko N.I. Psychologichni osoblyvosti vnutrishn'oosobystisnyh konfliktiv u hvoryh na arterial'nu gipertenziju : monografija / N.I. Voloshko. – K. : Nauk. svit, 2009. – 198 s.
3. Kulakov S.A. Osnovy psihosomatiki / S.A. Kulakov. – SPb. : Rech', 2003. – 288 s.

4. Psychologichne obgruntuvannja zahodiv propaguvannja psyhologijenichnogo vyhovannja i zdorovogo sposobu zhyttja sered suchasnoi' molodi : Monografija / [S.D. Maksymenko, S.I. Boltivec', O.M. Kokun, O.V. Gubenko ta in.]; za zag. red. S.D. Maksymenka. – K. : DP «Inform.-analit. Agenstvo», 2012. – 152 s.

N.I. Voloshko. Psychosomatic illnesses as a result of influence of negative psychological factors. The article is devoted to the analysis of negative psychological factors which predetermine development of certain psychosomatic illnesses. It is envisaged specific intraconflictal feelings appropriate to people with different psychosomatic illnesses, such as: arterial hypertension; ulcerous illness; bronchial asthma; diabetes mellitus; neurodermatitises; rheumatoid arthritis; endocrine illnesses.

The author have analyzed and generalized basic theories of development of psychosomatic illnesses, such as: psychophysiological «theory of specificity» of F. Aleksander, conception of «conversion hysteria» of Z. Freud, theory of «desomatizations and resomatizations» of M. Schur, «neurochemical theory» of H. Selye, theory of «initial (base) disorders» of M. Balint, theory of «cerebral origin of psychosomatic illnesses» of K.M. Bykov.

There were outlined 3 basic factors, which predetermine development of psychosomatic illnesses, such as: presence of specific intrapersonal conflicts of people with certain psychosomatic illnesses; vulnerability of certain organs (innate or purchased early); stress situation-accelerating, which influences on a patient. It is found out that a person with specific vulnerability of an organ and certain intraconflictal experiencing will become ill by corresponding psychosomatic illnesses only in that case, when the casual turn of events in his life is mobilized by his central conflict, resulting in destruction of psychical defence of organism; if a corresponding stress situation will not arise up, in spite of physiological vulnerability of organ and intraconflictal tendency, a person can never become ill of that illness to which he is inclined psychologically and organically.

Key words: psychosomatic illnesses, specific intraconflictal experiencing, physiological vulnerability of organs, stress situation.

Received July 16, 2015

Revised August 18, 2015

Accepted September 22, 2015

Профілактика невротизації особистості в ситуації досягнення

Hulko H.O. Prevention of personality neuroticism in the situation of achievement / H.O. Hulko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 136–144.

Г.О. Гулько. Профілактика невротизації особистості в ситуації досягнення. У статті проаналізовано проблему тривожності особистості та її наслідків для високомотивованих учнів старших класів, що знаходяться у гомогенному колективі за рівнем здібностей. Досліджено основні чинники невротизації особистості в ситуації досягнення: тенденції мотивації досягнення, рівень тривожності, невротичні властивості особистості, ймовірність виникнення неврозу. Запропоновано авторський тренінг профілактики виникнення невротичних властивостей особистості в ситуації досягнення, спрямований на формування та розвиток стресостійкості, індивідуально орієнтованої мотивації досягнення. Наведено результати апробації тренінгу – результати діагностики тривожності, мотивації досягнення, ймовірності неврозу та невротичних властивостей особистості. Зроблено висновки, що даний тренінг допоміг навчити дітей оптимально реагувати на життєві ситуації, стрес, контролювати власні емоції, правильно їх виражати, будувати свою діяльність з метою досягнення успіху в будь-якій справі, ефективно розподіляти час та постійно розвивати себе. Після формуючого впливу збільшилася кількість учнів, яким притаманна тенденція досягнення успіху, середній та низький рівень тривожності, низька ймовірність неврозу. Тому можна стверджувати, що цей тренінг є ефективним засобом профілактики та додання появи невротичних проявів і властивостей особистості та може використовуватися психологами загальноосвітніх закладів для формування в учнів індивідуально орієнтованої мотивації досягнення.

Ключові слова: мотивація досягнення, «синдром досягнення», ситуація досягнення, тривожність, невротичні властивості особистості, профілактика, формуючий вплив, діагностика.

А.А. Гулько. Профілактика невротизації личности в ситуации достижения. В статье проанализирована проблема тревожности личности и ее последствий для высокомотивированных учеников старших классов, находящихся в гомогенном коллективе по уровню способностей. Исследованы основные факторы невротизации личности в ситуации

достижения: тенденции мотивации достижения, уровень тревожности, невротические свойства личности, вероятность возникновения невроза. Предложен авторский тренинг профилактики возникновения невротических свойств личности в ситуации достижения, направленный на формирование и развитие стрессоустойчивости, индивидуально ориентированной мотивации достижения. Приведены результаты апробации тренинга – результаты диагностики тревожности, мотивации достижения, вероятности невроза и невротических свойств личности. Сделаны выводы, что данный тренинг помог научить детей оптимально реагировать на жизненные ситуации, стресс, контролировать собственные эмоции, правильно их выражать, строить свою деятельность с целью достижения успеха в любом деле, эффективно распределять время и постоянно развивать себя. После формирующего влияния увеличилось количество учеников, которым присуща тенденция достижения успеха, средний и низкий уровень тревожности, низкая вероятность невроза. Поэтому можно утверждать, что этот тренинг является эффективным средством профилактики и преодоления появления невротических проявлений и свойств личности и может использоваться психологами общеобразовательных учреждений для формирования у учащихся индивидуально ориентированной мотивации достижения.

Ключевые слова: мотивация достижения, «синдром достижения», ситуация достижения, тревожность, невротические свойства личности, профилактика, формирующее влияние, диагностика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотивація досягнення є складним психологічним поняттям, яке має багато визначень та вивчалось такими вченими, як Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, М. Ш. Магомед-Емінов, Д. Мацумото, А. Мехрабян, Ю. М. Орлів, Е. П. Ільїн, Т. С. Кудріна та ін. Мотив досягнення на сьогоднішній день найбільше вивчений. Ще в 1938р. Г. А. Мюррей включив його у свій список потреб під назвою «потреби досягнення». Він описував цю потребу в такий спосіб: «Справлятися із чимсь важким. Справлятися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко й незалежно, наскільки це можливо. Переборювати перешкоди й досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими й перевершувати їх. Збільшувати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здатностей» [9, с. 201–205].

Не дивлячись на багатогранність даного поняття, більшість учених сходяться на тому, що мотивація досягнення – це спрямованість людини на досягнення, максимальний прояв власних здібностей для досягнення високого результату.

У процесі подальших досліджень у межах цього мотиву було виявлено дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху та прагнення уникнути невдачі (Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен).

Мотив досягнення успіху – це стійке прагнення особистості до досягнення високих результатів у якій-небудь діяльності. Для таких людей характерна висока активність, упевненість у собі, висока самооцінка. Прагнучи до успіху, вони ставлять більш складні завдання, більшою мірою ризикують, підвищують рівень своїх досягнень.

Мотив уникнення невдачі виділений з мотиву досягнення. Головне спонукання людини – це прагнення уникнути невдачі. Такі люди вибирають найчастіше легкі завдання, тому що бояться виявитися незадоволеними. Вони можуть вибирати й дуже важкі завдання, тому що невдача в цьому випадку не сприймається як особистий неуспіх, а лише як наслідок обставин [1, 3].

Девід Мацумото, в свою чергу, виділяє дві форми мотивації: індивідуально та соціально орієнтовану [7]. До цього висновку він прийшов, досліджуючи мотивацію китайських студентів: в результатах він виявив тісний зв'язок мотивації досягнення та потреби в приналежності. Це свідчило, що бажання досягнень у цих студентів направлялося не лише внутрішніми поривами, а ще було спричинене конформністю респондентів. Досягнення не тільки заради власного успіху та демонстрації здібностей, а й заради оточуючих, референтної групи, батьків. У цих студентів, представників колективістичної культури, є досить сильна прихильність власному колективу, традиціям, суспільній ідеї. У американських студентів та більшості європейський високий рівень мотивації досягнення був пов'язаний із бажанням індивідуального успіху, самореалізацією [5].

Постановка проблеми. За даними досліджень багатьох учених (Дж.Тейлор, Г. Спенсер, К. Хорні, А. К. Маркова, Т. О. Гордєєва, Е. П. Ільїн, А. М. Свядоц, Б. Д. Карвасарський, В. Д. Менделєвіч) можна говорити про високий рівень тривожності, що пов'язаний з мотивацією досягнення. Цей результат впливає з ідеї, що люди, високомотивовані, потрапляючи у ситуацію досягнення, схильні відчувати тривожність, що чинить негативний вплив на їхню діяльність. Крім того, саме люди з переважанням мотиву досягнення успіху демонструють завищений рівень тривожності. Зацікавившись цим питанням в своїх попередніх дослідженнях, ми вирішили дізнатись, який саме набір характеристик входить до «синдрому досягнення». У цьому випадку ми

визначаємо «синдром досягнення» як комплекс характеристик, що спричинює виникнення неврозоподібних проявів у ситуації досягнення. Спостереженнями було визначено, що студенти, які перебували в гомогенному колективі за рівнем успішності виявляли неврозоподібні прояви – вони досить гостро реагували на озвучування оцінок за роботу, намагалися перевершити один одного в досить жорстких умовах, відсутнє було розуміння один одного та було видно, що молоді люди намагалися досягти мети – отримати найвищу оцінку, будь-яким способом. Цей феномен ми дослідили на студентах та учнях і отримали відповіді на питання, що власне являє собою «синдром досягнення».

До психологічних умов «синдрому досягнення» належать: наявність ситуації досягнення, гомогенність колективу – середовища, в якому наявна ситуація досягнення, високий рівень мотиву досягнення успіху в особистості, високий рівень ситуативної тривожності, високий рівень особистісної тривожності, тривожність і напруженість як властивості особистості. Також був виділений комплекс особистісних чинників виникнення неврозу, що є не обов'язковими, але можливими – підозрілість, висока нормативність поведінки, абстрактний інтелект, розвинута ява, емоційна нестійкість і конформізм.

Ці особистісні властивості загострюються в ситуаціях досягнення і тому спричинюють виникнення неврозу та невротичних властивостей особистості, що було підтверджено дослідженням. У осіб з наведеним вище переліком характеристик спостерігалася висока ймовірність неврозу, а в деяких невроз вже був у наявності (за власними показниками досліджуваних) [2].

Цікавим стало те, що більшість учнів, у яких спостерігався «синдром досягнення», були орієнтовані на досягнення заради інших (батьків, вчителів, друзів), а у дітей орієнтованих на індивідуальність (себе), майже не спостерігалася «синдрому досягнення» (за даними факторного аналізу попередніх досліджень). Ця орієнтація на індивідуальність виражається у переважанні в особистості індивідуально орієнтованої форми мотивації досягнення [2].

Мета дослідження. Саме тому ми поставили за мету створити тренінгову програму для профілактики виникнення невротичних проявів у ситуації досягнення й акцентували увагу на формуванні індивідуально орієнтованої мотивації досягнення як ключового компонента для уникнення «синдрому досягнення».

Тренінг орієнтований на формування та розвиток таких індивідуальних якостей як самопізнання, вміння раціонально розподіляти час і формулювати цілі, запобігання та долання

тривоги, формування стресостійкості, лабільності та мотивації досягнення успіху, які сукупно дають можливість сформувати в дитини бажання досягати заради себе, розвинути індивідуальну орієнтацію в досягненні. Розрахований він на учнів і студентів підліткового та юнацького віку, займає приблизно 90 хвилин та проводиться для усього класу одночасно (20-30 осіб). Проводити такий тренінг краще за деякий час до передбачуваної ситуації досягнення (складання ДПА або ЗНО, іспитів, заліків).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність тренінгу було доведено під час апробації та впровадження його у психологічні програми роботи з учнями в ліцеях Києва протягом 2013-2014 років. До і після тренінгу діагностувалися основні показники «синдрому досягнення»: тенденція та рівень мотивації досягнення (за допомогою тесту «Мотивація успіху й уникнення невдачі (опитувальник А. А. Реана)»), рівень ситуативної та особистісної тривожності («Інтегративний тест тривожності» (ІТТ) Бізюк, Вассерман, Іовлев), імовірність виникнення неврозу (методика експрес-діагностики неврозу К.Хека й Х.Хесса) та невротичні риси особистості (опитувальник «Невротичні риси особистості» Л.І. Вассерман, Б.В. Іовлев) [8].

Мотивація на успіх спрямовує людину на досягнення чогось конструктивного, позитивного. Такі люди, зазвичай, упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні, їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість, націленість на успіх. Мотивація на невдачу пов'язана з потребою уникнути зриву, осудження, покарання, але це може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи. У 58,2% учнів до проведення тренінгу в мотивації досягнення переважала тенденція досягнення успіху, у 41,8% – тенденція уникнення невдач. Після проведення тренінгу кількість учнів, для яких характерна тенденція досягнення успіху, зросла до 84,5% (рис. 1).



Рис.1. Результати діагностики мотивації досягнення

За Ю.Л. Ханіним, ситуативна тривожність – реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу). Особистісна тривожність як риса, властивість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності в схильності дії різних стресорів.

При первинному тестуванні переважаючий рівень ситуативної тривожності був середнім (спостерігався у 63,6% учнів), 36,4% учнів мали високий рівень. Рівень особистісної тривожності теж був високим (у 72,7% учнів). Після формуючого впливу наявні в учнів рівні ситуативної тривожності розподілилися наступним чином: 27,6% – низький, 36,2% – середній, 36,2% – високий; особистісної тривожності: 25,9% – низький, 29,3% – середній, 44,8% – високий (рис. 2).

Психологічні вправи в програмі тренінгів дали змогу навчити учнів правильно реагувати на стресову ситуацію, знизити рівень ситуативної та особистісної тривожності.

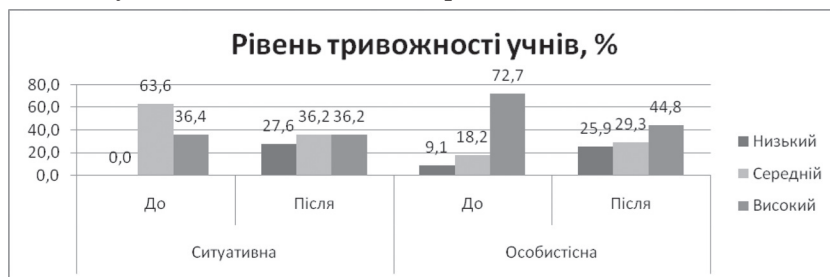


Рис. 2. Результати діагностики рівня тривожності учнів

Методика експрес-діагностики невроту К.Хека й Х.Хесса дозволяє діагностувати ймовірність виникнення невроту. При первинному дослідженні переважна більшість учнів мала низький рівень ймовірності невроту (71,3%), після проведення тренінгів ця кількість збільшилася до 74,1% (рис. 3), при цьому, відповідно, зменшилася кількість учнів, яким притаманна висока ймовірність невроту (з 28,7% до 25,9%). «Невротичні риси особистості» (Л.І. Вассерман, Б.В. Іовлев, О.Ю. Щелкова, К.Р. Червінська) – методика, розроблена для діагностики невротизації особистості, містить у собі декілька шкал, які відповідають основним невротичним властивостям. Результати за методикою розподіляються від 1 до 5 балів, при цьому норма за шкалою знаходиться посередині – від 2,5 до 3,5 балів, оцінки нижче і вище свідчать про невротичний прояв (рис. 4). Усі невротичні властивості ліцеїстів знахо-

дяться в межах норми. За даними індивідуальної діагностики не було відзначено дітей, які мають невротичні прояви.



Рис. 3. Результати діагностики імовірності неврозу

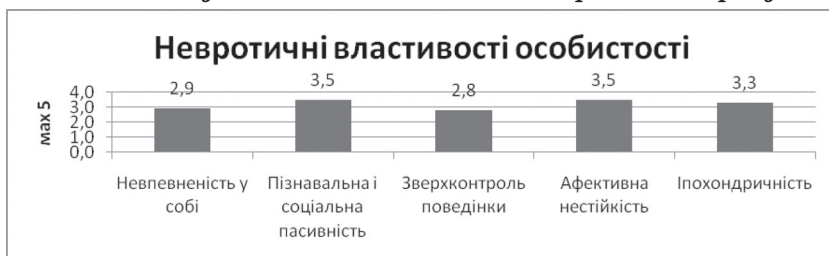


Рис.4. Діагностика невротичних властивостей особистості

Висновки. Тренінг, спрямований на розвиток мотивації досягнення успіху, стресостійкості, зменшення тривожності, допоміг навчити дітей оптимально реагувати на життєві ситуації, стрес, контролювати власні емоції, правильно їх виражати, будувати свою діяльність з метою досягнення успіху в будь-якій справі, ефективно розподіляти час та постійно розвивати себе.

Після формуючого впливу збільшилася кількість учнів, яким притаманна тенденція досягнення успіху, середній і низький рівень тривожності, низька ймовірність неврозу. Більшість учнів не мають патологічних невротичних проявів.

Отже, можна стверджувати, що даний тренінг є ефективним засобом профілактики та долання появи невротичних проявів та властивостей особистості; може використовуватися психологами загальноосвітніх закладів для формування в учнів індивідуально орієнтованої мотивації досягнення.

Список використаних джерел

1. Гордашников В.А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В.А. Гордашников, А.Я. Осин. – М. : Изд-во «Академия Естествознания», 2009. – 228 с.

2. Гулько Г.О. Синдром досягнення у особистостей з неврозоподібними проявами / Ганна Олександрівна Гулько // Шевченківська весна: матеріали Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених. – К. : Логос, 2013. – Вип. XI, ч.2 – 544 с.
3. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М., 2003. – 672 с.
4. Кирейчева Е.В. Психологический тренинг развития Я-концепции / Е. В. Кирейчева, А. В. Кирейчев. – Ялта, 2006. – 80 с.
5. Кудріна Т.С. Психологія мотивації: теорія та експеримент : навчальний посібник / Тетяна Семенівна Кудріна. – К., 2006. – 215 с.
6. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
7. Мацумото Д. Психология и культура. – 1-е издание / Дэвид Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 72 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 864 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gordashnikov V.A. Obrazovanie i zdorov'e studentov medicinskogo kolledzha / V.A. Godashnikov, A.Ja. Osin. – M. : Izd-vo «Akademija Estestvoznaniya», 2009. – 228 s.
2. Gul'ko G.O. Sindrom dosjagnennja u osobistostej z nevrozopodibnimi projavami / Ganna Oleksandrivna Gul'ko // Shevchenkivs'ka vesna: materiali Mizhnarodnoї mizhdisciplinarnoj naukovo-praktichnoї konferenciji studentiv, aspirantiv ta molodih vchenih. K. : Logos, 2013. – Vip. XI, ch.2 – 544 s.
3. Zinchenko V.P. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / V.P. Zinchenko, B.G. Meshherjakov. – M., 2003. – 672 s.
4. Kirejcheva E.V. Psihologicheskij trening razvitija Ja-konceptcii / E. V. Kirejcheva, A. V. Kirejchev. – Jalta, 2006. – 80 s.
5. Kudrina T.S. Psihologija motivacii: teorija ta eksperiment : navchal'nij posibnik / Tetjana Semenivna Kudrina. – K., 2006. – 215 s.
6. Makklelland D. Motivacija cheloveka / Djevid Maklelland. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s.

7. Macumoto D. Psihologija i kul'tura. – 1-e izdanje / Djevid Macumoto. – SPb. : Piter, 2003. – 720 s.
8. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie / Daniil Jakovlevich Rajgorodskij. – Samara : Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2008. – 72 s.
9. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost'. – 2-e izd / Hajnc Hekhauzen. – SPb. : Piter; M. : Smysl, 2003. – 864 s.

H.O. Hulko. Prevention of personality neuroticism in the situation of achievement. In the article the problem of personality's anxiety and its consequences for highly motivated senior pupils, who are in homogeneous group of abilities is describes. Observations have determined that students, who were in a homogeneous team by successfulness, showed neurosis features – they quite sharply reacted to estimates of the work, trying to outdo each other in quite harsh conditions, couldn't understanding each other and make concessions, it was evident that young people trying to achieve the goal – to get the highest score by any means.

The basic factors of personality neuroticism in the situation of achievements were investigated: the tendency of motivation of achievement, anxiety level, neurotic personality traits, probability of neurosis appearing. The author's training of prevention of neurotic personality properties in situations of achievement, aimed to fostering prevention of stress and developing of individually oriented achievement motivation was presented. The results of the training testing – diagnostics of anxiety, achievement motivation, the probability of neurosis and neurotic personality properties were analyzed. It was proved, that this training helped teach children how to react to life situations, stress, control and express their emotions, to build business in order to achieve success in any activity, effectively allocate time and develop themselves.

In conclusion the author states that after a formative influence number of students has increased, who have tendency to be successful, medium and low anxiety, low probability of neurosis. So we can say that this training is an effective means of preventing and dealing with the appearance of neurotic symptoms and personality traits and can be used by psychologists of general educational institutions to form individually oriented motivation of students' achievement. The problems presented in the article generate interest of psychologists and can be recommended to specialists in this sphere.

Key words: motivation of achievement, «achievement syndrome», situation of achievement, anxiety, individual neurotic properties, prevention, formative influence, diagnostics.

Received July 06, 2015

Revised August 12, 2015

Accepted September 21, 2015

Емпірична структура суб'єктивного соціального благополуччя

Danylchenko T.V. Empirical structure of subjective social well-being / T.V. Danylchenko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 145–162.

Т.В. Данильченко. Емпірична структура суб'єктивного соціального благополуччя. У статті відображено результати емпіричного дослідження структури суб'єктивного соціального благополуччя, яке визначається як індивідуальне переживання позитивного соціального функціонування, що відображає ступінь задоволення соціальних потреб та реалізації очікувань. Під час дослідження (686 респондентів) виявлено, що найбільш оптимальною за результатами конфірматорного факторного аналізу є п'ятифакторна модель. Перший фактор «Соціальна помітність» характеризує роль людини як агента соціальних відносин різного рівня та відображає оцінку соціальної значущості особистості. Респонденти орієнтовані на ближнє коло, широкі соціальні системи не представлені. Другий фактор «Соціальна дистантність» описує переживання особистістю відчуженості у соціальних відносинах різного рівня та відображає наявність негативних емоційних станів, пов'язаних із незадовільними соціальними стосунками особистості. Соціальна зв'язність не була виділена як цілісне позитивне переживання. Третій фактор «Гарні стосунки з близькими» відображає позитивні уявлення про сімейні та дружні стосунки. До даного фактора увійшли параметри соціальної підтримки. Четвертий фактор «Соціальне схвалення» описує сприймання особи реакції інших на власні досягнення. Ключовим параметром виявилася повага як зовнішнє визнання статусу. П'ятий фактор «Позитивні соціальні переконання» фіксує наявність позитивних соціальних уявлень про інших людей (їхню довіру, доброту, чесність). Судження про позитивне майбутнє великих соціальних систем в даний фактор не увійшли. Подальша робота полягатиме в розробці та валідазації тесту, що вимірюватиме рівень суб'єктивного соціального благополуччя.

Ключові слова: суб'єктивне соціальне благополуччя, соціальна помітність, соціальне схвалення, соціальна дистантність, конфірматорний факторний аналіз

Т.В. Данильченко. Эмпирическая структура субъективного социального благополучия. В статье отражены результаты эмпирического

исследования субъективного социального благополучия, которое трактуется как индивидуальное переживание позитивного социального функционирования, которое отражает степень удовлетворения социальных потребностей и реализации ожиданий. В ходе исследования (686 респондентов) выявлено, что наиболее оптимальной по результатам конфирматорного факторного анализа является пятифакторная модель. Первый фактор «Социальная заметность» характеризует роль человека как агента социальных отношений разного уровня и отражает оценку социальной значимости личности. Респонденты ориентированы на ближний круг, большие социальные системы не представлены. Второй фактор «Социальная дистантность» описывает переживание личностью отчуждения в социальных отношениях разного уровня и отражает наличие негативных эмоциональных состояний, связанных с неудовлетворительными социальными отношениями. Социальная связность не была выделена как целостное позитивное переживание. Третий фактор «Хорошие отношения с близкими людьми» отражает позитивные представления о семейных и дружеских отношениях. В данный фактор вошли параметры социальной поддержки. Четвертый фактор «Социальное одобрение» описывает восприятие личностью реакций окружающих на собственные достижения. Ключевым параметром является уважение как внешнее признание статуса. Пятый фактор «Позитивные социальные представления» фиксирует наличие позитивных социальных убеждений о других людях (их доверие, доброта, честность). Суждения о позитивном будущем больших социальных систем в данный фактор не вошли. Дальнейшая работа будет состоять в разработке и валидизации теста, который будет измерять уровень субъективного социального благополучия.

Ключевые слова: субъективное социальное благополучие, социальная заметность, социальное одобрение, социальная дистантность, конфирматорный факторный анализ.

Актуальність проблеми. В зв'язку з підвищенням рівня життя психологія звернулася до позитивного аспекту людського функціонування. У науковий психологічний лексикон увійшли нові поняття, що раніше використовувалися для позначення «побутових» явищ. Об'єктами наукового дослідження стали «щастя», «благополуччя», «задоволеність життям», «якість життя», «процвітання» тощо. Спираючись на емпіричні докази того, що позитивні та негативні емоції – незалежні феномени та підкоряються відмінним закономірностям (М. Селігман, С. Любомирські, Е. Дінер), предметом наукового вивчення стало оптимальне функціонування людини.

Найбільша кількість американських досліджень зосереджена на вивченні феномена суб'єктивного благополуччя, під яким найчастіше розуміється емоційне благополуччя (низь-

кий негативний афект і високий позитивний афект). Однак унітарне суб'єктивне благополуччя виявилось «тісною» категорією, оскільки люди можуть оцінювати та сприймати різноманітні аспекти свого життя. Почали «відгалужуватися» різні види суб'єктивного благополуччя, спочатку психологічне, фізичне та економічне, пізніше евдемонічне та соціальне. Теорії суб'єктивного соціального благополуччя, як правило маючи нечисленні, і пропонуються для пояснення практичних шляхів вирішення проблем в освіті, спорті, сімейному житті та вихованні дітей тощо [9; 12; 14].

Єдину цілісну методику (яку нам вдалося знайти), що присвячена вивченню соціального благополуччя, запропонував К.Л.М. Кейєс (1998). Модель соціального благополуччя К.Л.М. Кейєс базується на евдемонічному підході та звертається до соціальних аспектів людського функціонування [13]. На думку автора, доцільно виділити п'ять вимірів, які є критерієм оптимального функціонування в соціальному середовищі: Соціальне прийняття, Соціальну актуалізацію, Соціальний внесок, Соціальну залученість, Соціальну інтеграцію. Однак наші дослідження показали низьку валідність даної методики в умовах пострадянських країн [2].

Метою нашого дослідження було створення надійної та валідної методики для виміру суб'єктивного соціального благополуччя – ССБ (на основі авторської теоретичної моделі). Суб'єктивне соціальне благополуччя, на нашу думку, – це інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі.

Методи та організація дослідження. На основі відібраних індикаторів ССБ (Keyes, 1998; Callaghan, 2008; Muller, 2012; Симонович, 2003; Зараковський, 2004; Кулайкін, 2006) була створена анкета, що містила 120 тверджень. Вона була запропонована 686 респондентам: 238 чоловіків – середній вік 25,7 (SD=9,22), та 448 жінок – середній вік 23,21 (SD=7,79). Вибірка складалася з респондентів різного освітнього рівня, що мали (39,7%) та не мали (60,3%) шлюбні стосунки, представників різних професій та соціальних груп (студенти, пенсіонери, працівники театру, освітніх та медичних закладів). Опитувальник проводився в індивідуальній формі. Кожний пункт опитувальника оцінювався за допомогою 7-бальної шкали. В ньому містилися як позитивно, так і негативно сформульовані судження. Процедура опитування передбачала ознайомлення з твердженням та варіантами відпо-

відей, а також вибір того з них, що відповідає думці респондента. Математико-статистична обробка результатів здійснювалась за допомогою пакета комп'ютерних програм SPSS 17 (кореляційний, факторний аналіз) та AMOS 18.

Аналіз результатів. Експлораторний факторний аналіз (з виділенням факторів методом головних компонент і наступним обертанням) дозволив встановити емпіричну структуру ССБ з п'ятьма помірно корелюючими факторами (загальна дисперсія – 49,864%), кожен з яких характеризує окрему складову (шкалу) (дані представлені в таблиці 1). Факторний аналіз та аналіз внутрішньої узгодженості пунктів дозволили скоротити попередню кількість пунктів до 36.

Перший фактор (внесок у загальну дисперсію – 25,143%, позначений як «Соціальна помітність») характеризує роль людини як агента соціальних відносин різного рівня та складається з 10 пунктів. Він відображає оцінку соціальної значущості особистості (соціальний статус). На відміну від теоретичної моделі, де ми йшли за позицією К.Л.М. Кейес (1998), який розділяє соціальну інтеграцію та соціальний внесок, за емпіричними даними дані показники зливаються в один чинник ССБ. Ми вже зазначали [2], що в свідомості українців соціальний внесок не виділяється як окремий параметр соціального функціонування. Отже, соціально адаптована особа обов'язково здійснює певні дії на користь групи та суспільства, що є ознакою інтегрованості в соціальні процеси. «Безумовне прийняття» можливе у випадку материнської любові, де не передбачається певний «внесок» з боку дитини, в усіх інших випадках соціальних взаємин спрацьовує правило обміну.

Ця шкала містить чотири висхідних параметри:

- Соціальний вплив (пункти 1, 8, 9, 10);
- Соціальний внесок (пункти 2, 3, 7);
- Успішність (пункти 4, 5), соціальна зв'язність (пункт 6).

Максимальне навантаження (0,674) має показник «впливовості особистості». Власне всі подальші пункти розшифровують прояви цієї впливовості або на соціетальному (пункти 4, 7, 9), або на міжгруповому (пункти 1, 2, 5), або на внутрішньогруповому (пункти 3, 8, 10) рівнях. Відзначимо, що на початковому етапі дослідження очікувалося, що провідне місце в ССБ займає соціальна зв'язність, відповідно було запропоновано низку пунктів, що її вимірювали. Однак ці характеристики виявились розпорощені по інших факторах, тільки одна з них – «Я відчуваю себе зв'язаним з більшістю людей» – увійшла до першого фактора. Зважаючи на те, що другий фактор утворений параметрами со-

ціальної дистанційованості, можемо припустити, що соціальна зв'язність сприймається як артефакт людського існування («річ, що існує як об'єктивна реальність»), який не потребує рефлексії. Тобто люди не обдумують факт існування соціальних зв'язків з іншими, а реагують на їх зменшення, порушення, тоді як факт соціальної залученості не рефлексується як позитивне явище.

Цей фактор передбачає позитивний полюс («Соціальна помітність»): людина як агент соціальних відносин активно бере участь в життєдіяльності групи, спільноти та суспільства в цілому, має можливості впливу на групи різного рівня та визнається як та, що відповідає соціальним параметрам успішності в різних сферах. Відповідно негативний полюс (ми визначили його як «Соціальну мімікрію») можна описати прислів'ям «Моя хата скраю»: людина вважає, що в неї відсутній ресурс впливу на групи різного рівня, вона не проявляє соціальної активності, як міжособистісної, так і громадської, не сприймається групою як відповідна еталону успішності (даний еталон задається культурою та ідеологічними умовами в країні, де людина проживає).

До цього фактора ввійшли параметри, що описують соціальний статус людини з точки зору його сприймання особою та групою; їх описують як соціальна залученість (І. Макдауел, К. Ньюел, Л. Каллаган), керування навколишнім соціальним середовищем (Ю.В. Бессонова, Дж. Ларсон, К. Ріфф), соціальний внесок (К.Л.М. Кейес), соціальна участь (М.Л. Мюллер), активна залученість (Ф. Х'юперт).

Другий фактор (внесок в загальну дисперсію – 8,694%), який ми позначили як «Соціальна дистантність», описує переживання особистістю відчуженості від соціальних відносин різного рівня. «Соціальна дистантність» відображає наявність в свідомості людини негативних емоційних станів, пов'язаних із незадовільними соціальними стосунками. В якості головного джерела стресу розглядається неможливість змінити свої соціальне становище через відсутність ресурсів впливу. Шкала містить два параметри оцінки:

- Соціальна відмежованість (пункти 11, 12, 13, 15)
- Соціальний фаталізм (пункти 14, 16, 17)

Як видно з таблиці, найбільш навантаженим є параметр соціальної дистанційованості, пов'язаний із сприймання психологічної близькості до інших людей. У своєму дослідженні ми пропонували обрати з графічних зображень межі злиття власного «Я» з іншими людьми (1 – два кола, що поєднані однією точкою, 7 – два кола, що на 90% площі співпадають один з од-

ним). Було отримано значущу кореляцію між даною шкалою та переживанням дистанції ($r=-0,221$, $p\leq 0,01$). Потреба в соціальній зв'язності є важливим виміром ССБ, що фіксує параметри та межі соціально-психологічного простору особистості. Треба відзначити, що в психологічній літературі розрізняють поняття автономії та соціальної дистантності. Автономія, в основному, апелює до можливості суб'єкта брати на себе відповідальність за рішення та орієнтуватися на власний закон. Акцент робиться на збереження меж власної особистості (психологічну суверенність у С.К. Нартової-Бочавер, прайвасі у А.В. Бурмистрової-Савенкової), тоді як у нашому дослідженні фокус зміщується з індивідуальної регуляції на соціальну: зона дискомфорту пов'язана з соціальними обмеженнями, запропонованими соціальною системою, яке суб'єкт переживає як відчуження.

Отже, дослідження виявило роль ціннісно-мотиваційних аспектів віри у можливість змінити наявну ситуацію (в психологічній літературі представлену у феномені «вивченої безпорадності»). Вираженість соціальної дистанційованості підвищує рівень соціального неблагополуччя особистості, а також встановлює ступінь віри у контроль наявної ситуації.

Як вже зазначалося, зв'язність передбачена самою соціальною системою, тому її факт (за оптимальних умов) не піддається емоційній оцінці, тоді як її порушення болісно переживається як порушення соціально-психологічного простору, та викликає негативні переживання, а також наміри змінити таку ситуацію. Важливим чинником соціального благополуччя є віра людини в можливість змінити соціальну ситуацію як на міжособистісно, так і на загальносуспільному рівнях.

Третій фактор (внесок у загальну дисперсію – 6,752%) описує позитивні уявлення про сімейні та дружні стосунки. Відомо, що сім'я та друзі – найбільш значущі поліфункціональні соціальні групи в житті кожної людини, де задовольняється більшість соціальних потреб. Дана шкала описує два параметри:

- задоволення стосунками (афективний компонент) (пункти 21, 22, 24);
- наявність підтримки (пункти 18, 19, 20) та визнання (пункт 23) близькими людьми

Максимальне навантаження (0,743) має показник «допомоги та підтримки близьких», не уточнюючи, який вид підтримки (емоційний, інструментальний, матеріальний) мається на увазі.

Четвертий фактор (внесок в загальну дисперсію – 5,462%) ми визначили як «Соціальне схвалення». Вище зазначалося,

що одним із основних механізмів ССБ є соціальне порівняння, коли успіхи інших та реакція на власні досягнення виступає своєрідним еталоном, за яким звіряється ефективність соціального функціонування. Шкала містить такі параметри:

- інструментальне схвалення (пункти 25, 29, 31);
- афективне схвалення (пункти 26, 27, 28, 30).

Найбільше навантаження (0,716) має параметр, що описує повагу як зовнішнє визнання статусу. На думку окремих дослідників (Хьюперт Ф.А., Л. Молікс, Б.А. Беттенкурт, Л. Тай, Д. Чен, Е. Дінер), прагнення до поваги є ключовим моментом соціального функціонування особистості.

П'ятий фактор (внесок в загальну дисперсію – 3,809%) утворений позитивними соціальними уявленнями про інших людей (їхню довіру, доброту, чесність). Зауважимо, що включені в попередній варіант методики судження про позитивне майбутнє великих соціальних систем у даний фактор не увійшли, що свідчить про вироблення системи позитивних упереджень щодо людей, але не соціальних систем (принаймні, в Україні).

Таблиця 1

Факторна структура моделі ССБ (після обертання) (N=686)

Пункти і шкали	Фактори					Ін-декс**
	1	2	3	4	5	
Соціальна помітність						
1. Люди вважають мене впливовою особистістю (п89)	0,674*					0,473
2. Я часто беру участь в громадській діяльності (п94)	0,642					0,429
3. Я активно залучений в життя людей (п105)	0,621					0,452
4. Я відомий успіхами, яких досяг (п86)	0,602					0,369
5. Люди вважають, що я досяг більшого успіху, ніж інші (п97)	0,593					0,357
6. Я відчуваю себе зв'язаним із більшістю людей (п98)	0,547					0,396
7. Моя діяльність важлива для суспільства (п108)	0,540					0,414
8. Якщо необхідно, я можу взяти на себе лідерство в групі (п55)	0,528					0,416

9. Мої головні потреби задовольняються, оскільки я – важлива частина суспільства (п78)	0,515			0,393		0,526
10. Можу сказати, що я – важлива частина тих груп, членом яких я є (п49)	0,506			0,410		0,590
Соціальна дистантність						
11. Я відчуваю себе дистанційованим від людей (п91)		0,724				-0,419
12. Я відчуваю себе відмежованим від світу, що мене оточує (п103)		0,716				-0,465
13. Я відчуваю, що втрачаю сенс зв'язності з суспільством (п115)		0,702				-0,380
14. Я переживаю відчуття безнадійності через неможливість змінити своє становище в суспільстві (п99)		0,670				-0,316
15. Я часто відчуваю себе самотнім (п112)		0,644				-0,403
16. Люди байдужі до моєї думки (п113)		0,623		-0,327		-0,391
17. Немає сенсу турбуватися про майбутнє, оскільки я все одно нічого не можу зробити (п83)		0,586				-0,243
Гарні стосунки з близькими						
18. Я отримую допомогу та підтримку від близьких, коли їй потребую (п34)			0,743			0,480
19. Я можу повністю довіритися сім'ї та друзям (п26)			0,720			0,417
20. Я отримую багато теплоти та підтримки від друзів та близьких (п47)			0,650			0,560
21. Стосунки з друзями та сім'єю приносять мені задоволення (п54)			0,644			0,457
22. Я задоволений тим положенням, яке я займаю в сім'ї та дружній групі (п25)			0,625			0,432

23. Я відчуваю себе визнаним близькими людьми (п1)			0,527		0,385
24. У мене гарні стосунки з тими людьми, яких я люблю (п11)			0,501		0,351
Соціальне схвалення					
25. Я відчуваю, що оточуючі ставляться до мене з повагою (п18)				0,716	0,676
26. Інші люди цінять мене як особистість (п9)				0,707	0,591
27. Я вважаю, що подобаюся людям (п82)	0,351			0,558	0,656
28. Люди вважають мене надійним (п72)				0,491	0,514
29. Більшість людей схвалює мої дії (п3)				0,489	0,518
30. Я вважаю, що люди дійсно мене люблять (п28)			0,376	0,478	0,650
31. Інші цінять мою роль в групі (вдома, на роботі, під час дозвілля) (п58)	0,322			0,468	0,629
Позитивні соціальні переконання					
32. Більшість людей завжди поводить себе чесно (п53)				0,789	0,341
33. Більшості людей можна довіряти (п42)				0,775	0,338
34. Я вважаю, що люди добрі (п59)				0,678	0,303
35. Здебільшого можна бути впевненим, що інші бажають тобі добра (п51)				0,666	0,304
36. Я вважаю, що більшість людей захищає виключно свої інтереси (п35-)				0,603	0,209

* вказані факторні навантаження вищі 0,32

** індекс – фактор другого порядку

Виділені латентні фактори відображають компоненти ССБ, запропоновані в його теоретичній моделі. Всі фактори корелюють між собою (таблиця 2), однак кореляція в жодному випадку не досягає 0,8, тобто шкали не повторюють одна одну. Особливо значущі кореляції між соціальним схваленням, з одного боку, та

соціальною помітністю та позитивними стосунками з близькими, з другого. На нашу думку, можна пояснити дану закономірність тим, що потреба у соціальному схваленні задовольняється у сім'ї (фактор три), також важливими виступають позитивні оцінки (повага і схвалення) відносно незнайомих людей (фактор 1). Імовірно, що в окремих випадках можуть прослідковуватися причинні зв'язки: схвалення дій та особистості в сім'ї є чинником визначення суб'єктом сімейних стосунків як позитивних. Крім того, помірна кореляція свідчить, що дані фактори є функцією більш узагальненої конструкції, в якій кожний фактор відображає єдиний концептуальний конструкт ССБ.

Таблиця 2

Кореляційна матриця латентних факторів ССБ*

№	Шкали	1	2	3	4
1	Соціальна помітність	1,0			
2	Соціальна дистантність	-0,325	1,0		
3	Гарні стосунки з близькими	0,377	-0,449	1,0	
4	Соціальне схвалення	0,624	-0,457	0,573	1,0
5	Позитивні соціальні переконання	0,307	-0,189	0,285	0,354

* Всі на рівні значущості 0,01

Для перевірки гіпотези про емпіричну придатність даної моделі ССБ порівнювалися три конфірматорні факторні моделі. Перша (п'ятифакторна) відображає існування в структурі благополуччя п'яти відносно самостійних, але взаємопов'язаних базових компонентів, тобто підтверджує її багатомірність. Друга (однофакторна) передбачає існування загального, «генерального» фактора ССБ, проявом якого є вищенаведені твердження. Третя (двоступенева) модель описує ССБ як узагальнене утворення, яке описують п'ять виділених шкал.

Відповідність компонентів, що були виділені в ході експлораторного факторного аналізу, емпіричним даним перевірялись через конфірматорний факторний аналіз програми SPSS AMOS 18. Конфірматорний факторний аналіз визначає статистичну міру того, наскільки задовільно попередньо визначена структура латентних факторів пояснює реально існуючі (вираховані в емпіричних даних) зв'язки між ними. Компоненти розглядалися як латентні фактори, вихідні індикатори кожного компонента (при експлораторному факторному аналізі) – як ендогенні змінні. Показники придатності відображені в таблиці 3.

Оцінка придатності вибірки полягала у вирахуванні показника Р.Клайна за формулою $T = P(P + 1) / 2 - df$ (Kline, 2011), де

P – кількість явних змінних моделей, df – число ступенів свободи. T (для першої моделі) = $36(36+1)/2-594=72$; T (для другої моделі) = $36(36+1)/2-569=97$ (співвідношення чисельності вибірки до числа оцінюваних параметрів $686/97=7,07$, що більше гранично малої величини 5); T (для третьої моделі) = $36(36+1)/2-567=99$ (співвідношення чисельності вибірки до числа оцінюваних параметрів $686/99=6,93$, що більше гранично малої величини 5). Об'єм вибірки дещо менший рекомендованого $10T$ (720, 970, 990), але більший мінімальної чисельності $5T$. Відповідно, для прийняття рішення щодо узгодженості моделі з даними повинні виконуватися найбільш суворі межі для значення критеріїв узгодженості.

При підборі статистичних критеріїв для аналізу емпіричних даних було виявлене порушення нормального багатомірного розподілу (за критерієм багатомірного ексцесу його коефіцієнт має бути не більше 5, тоді як в нашому дослідженні він сягнув 351,34). Даному явищу є кілька пояснень. По-перше, досить великий об'єм вибірки (686 осіб); по-друге, поняття благополуччя саме по собі передбачає зміщення по шкалі в зону високих балів. Розподіл відповідей і повинен бути «ненормальним», тому що благополуччя описує наявність позитивних переживань, до яких людина прагне і які самі виступають як критерій норми. Вперше це явище виявив Р. Камінгс (1995, 1998), за його даними, оптимум суб'єктивного благополуччя – 70-80 балів (за 100-бальною шкалою) [11; 12].

Таблиця 3

Конфірматорний факторний аналіз: індекси придатності трьох структурних моделей ССБ (N=686)

Структурна модель	Індекси придатності								
	χ^2	df	χ^2/df	RM-SEA	LO 90	HI 90	PC-LO-SE	GFI	CFI
Однофакторна	3651,12	594	6,147	0,087	0,084	0,089	0,00	0,688	0,616
Двофакторна	1477,20	588	2,512	0,047	0,044	0,050	0,951	0,888	0,888
П'ятифакторна з одним загальним	1136,75	569	1,998	0,038	0,035	0,041	1,0	0,913	0,929
П'ятифакторна	1124,25	567	1,983	0,038	0,035	0,041	1,0	0,915	0,930

Очевидним є те, що за індексами придатності однофакторна (лінійна) модель виявилась некоректною. Отже, запропоновані питання утворюють окремі структури, стосуються різних аспектів ССБ та відображають його багатомірність. Шкали утворюють структуру, що відображена на рис. 1.

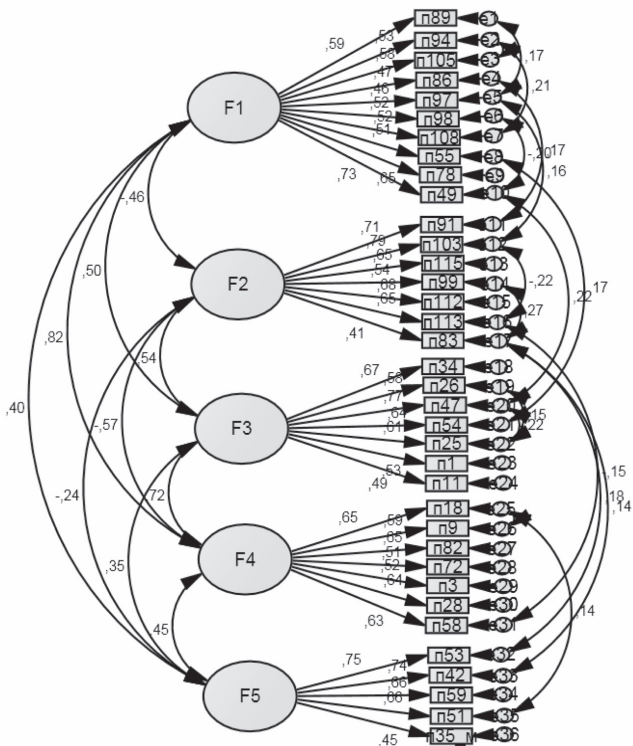


Рис. 1. П'ятифакторна модель СБ

Порівняння всіх індексів свідчить, що найбільш оптимальними за всіма показниками придатності виявляються дві моделі: п'ятифакторна модель конструкта СБ та п'ятифакторна з узагальненим фактором для 36 пунктів (рис. 1 та 2). Така модель має перевагу над іншими моделями. Отже, емпірично підтверджена теоретична модель багатовимірної структури СБ, що містить об'єднанні вихідних індикаторів в 5 базових показників (шкал). Відмінність моделі з 5 латентними факторами від інших моделей у кращій бік статистично достовірна. При переході до однофакторного та двофакторного рішення відбувається суттєве зниження емпіричної придатності.

Традиційний факторний аналіз передбачає, що фактори ортогональні (не корелюють), однак, навіть керуючись здоровим глуздом, очевидним є взаємовплив значної кількості чинників (конкретна ситуація соціальної взаємодії, селективність емоцій,

особливості ціннісно-смиислової сфери, задоволеність соціальних потреб, недавній досвід соціальної взаємодії тощо) на узагальнене переживання свого благополуччя в соціальній системі. Дана особливість була виявлена в ході конфірматорного факторного аналізу (рис. 1), коли узагальнений фактор 6 мав надзвичайно цільний зв'язок з фактором 4 (соціальне схвалення).

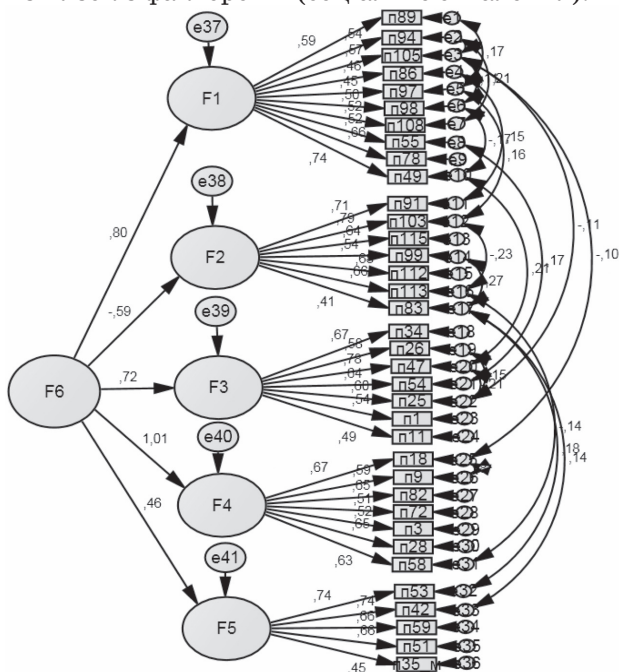


Рис. 2. П'ятифакторна модель ССБ з узагальнюючим фактором

Подальше моделювання засвідчило (рис. 3), що фактор 4 виступає своєрідним фільтром для сприймання інших аспектів соціального функціонування. Причому соціальне схвалення надзвичайно важливе не тільки в сім'ї та з боку друзів ($r=0,573$ $p<0,01$), але й не менш значуще відносно реакцій незнайомих і малознайомих людей ($r=0,624$ $p<0,01$). У четвертій моделі (рис. 3) розглядається випадок, коли фактор 4 стає вхідом (направлений зв'язок) для системи оцінки соціального благополуччя за іншими параметрами. Її рівень придатності досить високий ($\chi^2=1136,84$, $df=570$, $\chi^2/df=1,994$, $RMSEA=0,038$, $LO90=0,035$, $HI90=0,041$, $PCLOSE=1,0$, $GFI=0,913$, $CFI=0,929$). Тому ми можемо висловити

припущення про нерекурсивність моделі ССБ. Тобто досить імовірними є зворотні (реципрокні) зв'язки. На нашу думку, здійснений психометричний аналіз підтвердив емпіричну придатність моделі. Однак, зважаючи на те, що модель з узагальнюючим фактором та без нього практично однаково описують розподілення емпіричних даних, ми вважаємо за доцільне, оскільки співвідношення χ^2/df в п'ятифакторній моделі незначно, однак все-таки нижче, ніж у моделі з узагальнюючим фактором, в подальшому дослідженні при верифікації опитувальника використовувати саме її. Модель, наведена на рис. 3, що відображає нелінійні зв'язки, потребує подальшої перевірки за допомогою інших статистичних методів.

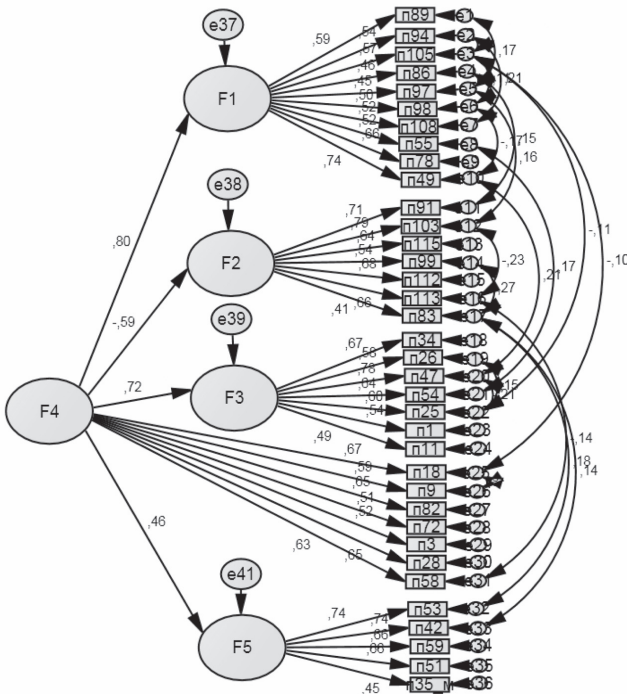


Рис. 3. П'ятифакторна модель ССБ, коли фактор 4 виступає узагальнюючим

Висновки. Суб'єктивне соціальне благополуччя – багатомірна структура, що містить когнітивні та афективні компоненти. В ході психометричних процедур аналізу, що дозволяли здійснити перевірку відповідності теоретичної моделі емпіричним даним,

було виокремлено п'ятифакторну структуру суб'єктивного соціального благополуччя. Шкала 1 – «Соціальна помітність» – характеризує роль людини як агента соціальних відносин різного рівня та відображає оцінку соціальної значущості особистості. Шкала 2 – «Соціальна дистантність» – описує переживання особистістю відчуженості від соціальних відносин різного рівня та відображає наявність негативних емоційних станів, пов'язаних із незадовільними соціальними стосунками особистості. Шкала 3 – «Гарні стосунки з близькими» – описує позитивні уявлення про сімейні та дружні стосунки. Шкала 4 – «Соціальне схвалення» – реакція інших на власні досягнення виступає своєрідним еталоном, по якому звіряється ефективність соціального функціонування. Шкала 5 – «Позитивні соціальні переконання» – фіксує наявність позитивних соціальних уявлень про інших людей (їхню довіру, доброту, чесність).

У теоретичній моделі враховувалися особливості сприймання великих соціальних систем, однак в емпіричних результатах у жодний параметр суб'єктивного соціального благополуччя судження про спільноти та суспільство в цілому не увійшли. Така закономірність підтверджує явище «соціального ізоляціонізму», характерного для пострадянських спільнот.

Метою подальшої роботи є модифікація анкети у відповідності до психометричних вимог до тестів. Так, необхідна перевірка дискримінативності, надійності (внутрішньої узгодженості) та критеріальної валідності тесту, а також вироблення тестових норм відповідно до віку та статі респондентів.

Список використаних джерел

1. Бурмистрова-Савенкова А.В. Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства: монография / А.В. Бурмистрова-Савенкова. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2006. – 232 с.
2. Данильченко Т.В. Методичні проблеми вивчення суб'єктивного соціального благополуччя / Т.В. Данильченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – Вип. 126 (Серія «Психологічні науки»). – С.57–62.
3. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие / Г.М. Зараковский. – М. : Смысл, 2009. – 319 с.
4. Кулайкин В.И. Социально-психологические параметры качества жизни в различных социальных группах: Автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец.

- 19.00.05 «Социальная психология» / В.И. Кулайкин. – Кострома, 2006. – 26 с.
5. Любомирски С. Психология счастья. Новый подход / С. Любомирски. – СПб. : Питер, 2014. – 352 с.
 6. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии/ С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
 7. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день / Мартин Селигман; пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 320 с.
 8. Симонович Н.Г. Социальное самочувствие людей и технологии его исследования в современной России : Автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Н.Г. Симонович. – М., 2003. – 37 с.
 9. Callaghan L. 2008. Social Well-Being in Extra Care Housing: An Overview of the Literature // PSSRU Discussion Paper 2528. Accessed on 24.04.2014 www.ukc.ac.uk/PSSRU/dp2528.pdf
 10. Cummins R. 1995. On the trail of the gold standard for life satisfaction. Social Indicators Research. – 35. – PP. 179–200.
 11. Cummins R. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. Social Indicators Research. – 43. – PP. 307–334.
 12. Diener E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin. – 125 – PP. 276–302.
 13. Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. Social Psychology Quarterly. – 61 – PP. 121–140.
 14. Muller M. L. (2012). Social well-being: Investigating the relation of social aspects to optimal functioning in society/ Bachelor thesis. – Universiteit Twente, Enschede. – 39 p. Accessed on 12.03.2014. [http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_\(verslag\).pdf](http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_(verslag).pdf)

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burmystrova-Savenkova A.B. Lychnost' y sreda: rehulyatsyya hranysts bytynnoho prostranstva: monohrafiyya / A.V. Burmystrova-Savenkova. – Krasnodar : Kubanskyy hos. un-t, 2006. – 232 s.
2. Danyl'chenko T.V. Metodychni problemy vyvchennya sub'yektyvnoho sotsial'noho blahopoluchchya / T.V. Danyl'chenko // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho

- universytetu imeni T.H.Shevchenka. – Chernihiv: ChNPU, 2015. – Vyp. 126 (Seriya «Psykhologichni nauky»). – S.57–62.
3. Zarakovskyy H.M. Kachestvo zhyzny naselenuya Rossyy: Psykholohycheskye sostavlyayushchye / H.M. Zarakovskyy. – M. : Smysl, 2009. – 319 s.
 4. Kulaykyn V.Y. Sotsyal'no-psykholohycheskye parametry kachestva zhyzny v razlychnykh sotsyal'nykh hruppakh: Avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsyal'naya psykholohyya» / V.Y. Kulaykyn. – Kostroma, 2006. – 26 s.
 5. Lyubomyrsky S. Psykholohyya schast'ya. Novyy podkhod / S. Lyubomyrsky. – SPb. : Pyter, 2014. – 352 s.
 6. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyy: psykholohycheskoe yssledovanye sub'yekta v ego bytyu/ S.K. Nartova-Bochaver. – SPb. : Pyter, 2008. – 400 s.
 7. Selyhman M. V poyskakh schast'ya. Kak poluchat' udovol'stviye ot zhyzny kazhdy den' / Martyn Selyhman; per. s anhl. – M. : Mann, Yvanov y Ferber, 2010. – 320 s.
 8. Symonovych N.H. Sotsyal'noe samochuvstviye lyudey y tekhnolohyy eho yssledovaniya v sovremennoy Rossyy : Avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny dokt. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsyal'naya psykholohyya» / N.H. Symonovych. – M., 2003. – 37 s.
 9. Callaghan L. 2008. Social Well-Being in Extra Care Housing: An Overview of the Literature // PSSRU Discussion Paper 2528. Accessed on 24.04.2014 www.ukc.ac.uk/PSSRU/dp2528.pdf
 10. Cummins R. 1995. On the trail of the gold standard for life satisfaction. Social Indicators Research. – 35. – PP. 179–200.
 11. Cummins R. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. Social Indicators Research. – 43. – PP. 307–334.
 12. Diener E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin. – 125 – PP. 276–302.
 13. Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. Social Psychology Quarterly. – 61 – PP. 121–140.
 14. Muller M. L. (2012). Social well-being: Investigating the relation of social aspects to optimal functioning in society/ Bachelor thesis. – Universiteit Twente, Enschede. – 39 p. Accessed on 12.03.2014. [http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_\(verslag\).pdf](http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_(verslag).pdf)

T.V. Danylchenko. Empirical structure of subjective social well-being. In article results of empirical research of subjective social well-being are reflected. It is considered as individual experience of positive social functioning which reflects degree of satisfaction of social needs and realization of expectations. During research (686 respondents) it is revealed that the optimal result is the five-factorial model by confirmatory the factorial analysis. The first factor «Social visibility» characterizes a role of the person as the agent of social relations at different levels and reflects an estimation of the social importance of the person. Respondents are focused on a near relationship, the big social systems are not presented. The second factor «Social distance» describes experience by the person of alienation in social relations of different level and reflects presence of the negative emotional conditions connected with unsatisfactory social relations. Social coherence has not been allocated as complete positive experience. The third factor «Good relations with close people» reflects positive representations about family and friendly relations. The given factor included parameters of social support. The fourth factor «Social approval» describes perception the person of reactions associated with own achievements. Key parameter is the respect as an external recognition of the status. The fifth factor «Positive social representations» fixes presence of positive social beliefs about other people (their trust, kindness, honesty). Judgments about the positive future of the big social systems were not included into the given factor. Results of research testify that subjective social well-being is considered by respondents from the point of view of the nearest social communications (the characteristic of interpersonal relations). Features of the big social systems are not a basis for forming of judgments about own social well-being. The further work will consist in working out and validation the test which will measure level of subjective social well-being.

Key words: subjective social well-being, social visibility, social approval, social distance, confirmatory factor analysis.

Received July 08, 2015

Revised August 16, 2015

Accepted September 28, 2015

Бар'єри рефлексивного мислення та їх нівелювання засобами глибинної психокорекції

Dmeterko N.V. Barriers of reflective thinking and leveling by means of deep correction / N.V. Dmeterko // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 163–173.

Н.В. Дметерко. Бар'єри рефлексивного мислення та їх нівелювання засобами глибинної психокорекції. Проаналізовано представленість проблеми рефлексивного мислення у наукових джерелах. Встановлено, що рефлексивне мислення розглядають з точки зору зовнішньої обумовленості змістом і завданнями діяльності. Зроблено висновок, що проблема бар'єрів рефлексивного мислення була у загальному вигляді представлена у низці досліджень, але не були визначені конкретні шляхи її розв'язання. Розкрито феномен рефлексивного мислення з позицій психодинамічного підходу, що розробляється у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко. Показано дію психологічних захистів як бар'єрів рефлексивного мислення та їх глибинні витoki. Поставлена проблема суб'єктивізму (викривлень) психічного відображення. Визначено новий напрям розробки проблеми рефлексивного мислення у зв'язку з нівелюванням когнітивних викривлень, обумовлених дією психологічних захистів. Розкрито ряд теоретичних положень психодинамічної парадигми, які є засадничими для розробки проблеми рефлексивного мислення: закономірності функціонування цілісної психіки в єдності і одночасно асиметрії свідомої та несвідомої сфер, що презентує «Модель внутрішньої динаміки психіки»; системність дії психологічних захистів (базальні та ситуативні). У науковий обіг дослідження вводиться категорія внутрішньої суперечливості психіки, що визначає новий погляд на «проблему» як центральну категорію психології мислення. Розкрито організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції за методом АСПП у розрізі їх дії з нівелювання психологічних захистів, зокрема: принципи організації; управління мисленнєвою діяльністю особи відповідно до законів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції.

Ключові слова: рефлексивне мислення, психодинамічна теорія, глибинна психокорекція, феномен психічного, психологічні захисти,

едіпальна залежність, когнітивні викривлення, позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція.

Н.В. Дметерко. Барьеры рефлексивного мышления и их нивелирование средствами глубинной психокоррекции. Проанализирована представленность рефлексивного мышления в научных источниках. Установлено, что рефлексивное мышление рассматривают с точки зрения внешней обусловленности содержанием и задачами деятельности. Сделан вывод, что проблема барьеров рефлексивного мышления была в общем виде представлена в ряде исследований, но не были определены конкретные пути её решения. Раскрыто феномен рефлексивного мышления с позиций психодинамического подхода, который разрабатывается в исследованиях академика НАПН Украины Т.С. Яценко. Показано действие психологических защит как барьеров рефлексивного мышления и их глубинные истоки. Поставлена проблема субъективизма (искажений) психического отражения. Определено новое направление разработки проблемы рефлексивного мышления в связи с нивелированием когнитивных искажений, обусловленных действием психологических защит. Раскрыто ряд теоретических положений психодинамической парадигмы, которые являются основополагающими для разработки проблемы рефлексивного мышления: закономерности функционирования целостной психики в единстве и одновременно асимметрии сознательной и бессознательной сфер, что представляет «Модель внутренней динамики психики»; системность действия психологических защит (базальных и ситуативных). В научный оборот исследования вводится категория внутренней противоречивости психики, что определяет новый взгляд на «проблему» как центральную категорию психологии мышления. Раскрыты организационно-методологические основы глубинной психокоррекции по методу АСПП с точки зрения их действия по нивелированию психологических защит, в частности: принципы организации; управление мыслительной деятельностью человека согласно законов положительной дезінтеграції и вторичной інтеграції.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, психодинамическая теория, глубинная психокоррекция, феномен психического, психологические защиты, эдипальная зависимость, когнитивные искажения, позитивная дезінтеграція и вторичная інтеграція.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується становленням практичної психології. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема вдосконалення фахової підготовки практичних психологів відповідно до вимог сьогодення. Важливою складовою професійної підготовки практичного психолога є розвиток професійної рефлексії, рефлексивного мислення. У наукових джерелах рефлексивне мислення психолога розглядають з точки зору

зовнішньої обумовленості змістом та завданнями фахової діяльності [4;7].

Згідно принципу детермінізму, який в психології мислення був сформульований С.Л. Рубінштейном, дослідження закономірностей рефлексивного мислення потребує розкриття взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов його розвитку [8, с. 5-15]. Внаслідок домінування тривалий час методології діяльнісного підходу взаємозв'язки між зовнішніми та внутрішніми умовами мислення розглядались переважно в площині свідомих аспектів психіки.

У цій статті проблема рефлексивного мислення розглядається з позицій психодинамічного підходу. Психодинамічний підхід, який розвивається в дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко, презентує прогресивний погляд на феномен психічного в єдності і автономії свідомої та несвідомої сфер. За наявності спільної платформи з представниками діяльнісного підходу у пізнанні закономірностей рефлексивного мислення, ми розходимось у поглядах на його детермінанти. Розробка проблеми рефлексивного мислення з позицій психодинамічної парадигми акцентує увагу на бар'єрах та когнітивних викривленнях, що мають глибинно-психологічне походження. У зв'язку з цим постає необхідність визначення адекватних методів з нівелювання бар'єрів рефлексивного мислення.

Мета статті: на основі аналізу емпіричного матеріалу визначити бар'єри рефлексивного мислення; розкрити організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції у контексті нівелювання бар'єрів рефлексивного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення наукових джерел [2;4;7;9] дозволяє уточнити поняття рефлексивного мислення. Рефлексивне мислення – це вид мислення, що характеризується гнучкістю зміни способів розв'язання проблеми (задачі) на основі рефлексії суттєвих зв'язків і відношень між елементами цілісної системи (явища).

При розробці методології дослідження рефлексивного мислення увага науковців була зосереджена на організації діяльності: навчальної (В.В. Давидов та ін.) [2]; кооперації та спілкування (Ж. Піаже, Г.П. Щедровицький та ін.) [6;10], управління (А.В. Карпов та ін.) [3].

Проблема бар'єрів рефлексивного мислення була у загальному вигляді представлена у дослідженнях А. Маслоу, Ж. Піаже, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова та ін., але не були визначені конкретні шляхи її розв'язання [5;6;9]. Пріоритет дослідницької

уваги до зовнішньої детермінації рефлексивного мислення за ігнорування взаємозв'язків між підструктурами цілісної психіки гальмує розробку адекватних методів його розвитку.

Заповнення даної прогалини забезпечує глибинна психокорекція за методом АСПП (активного соціально-психологічного пізнання), яка здійснюється відповідно до основних положень психодинамічної парадигми. Глибинна психокорекція передбачає єдність теоретичного та організаційно-методологічного рівнів пізнання цілісної психіки. У зв'язку з цим зупинимось на теоретичних положеннях психодинамічної теорії, які є засадничими для розвитку рефлексивного мислення.

Дослідження Т.С. Яценко суттєво доповнюють наукові уявлення про закономірності функціонування цілісної психіки в єдності й одночасно асиметрії свідомої та несвідомої сфер. Складність і багатокомпонентність взаємозв'язків між підструктурами цілісної психіки презентує «Модель внутрішньої динаміки психіки» (див. рис.1). «Модель» доповнює розуміння структури психіки, презентоване у дослідженнях З. Фрейда, в плані розкриття не лише «вертикальних» взаємозв'язків між підструктурами (Ід, Его, Супер-Его), а і відображення «горизонтальних» взаємозалежностей, що презентують суперечність на внутрішньосистемному рівні. Модель ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного в його суперечливій сутності і єдності свідомої та несвідомої сфер [11].

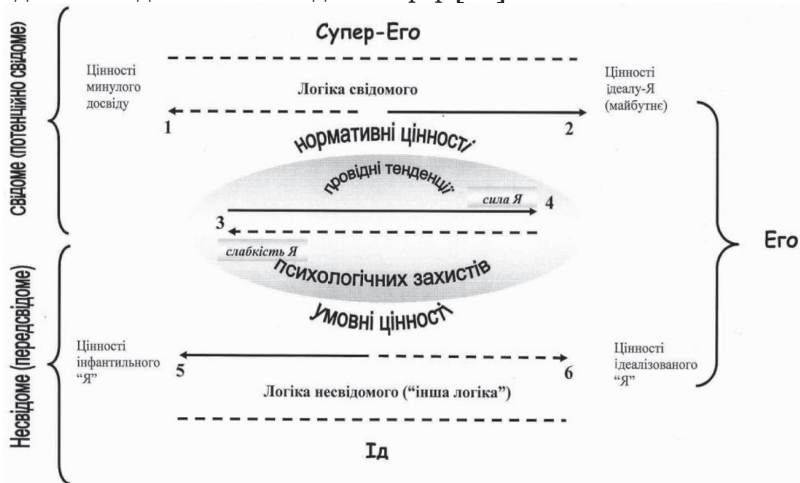


Рис.1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т.С. Яценко)

Взаємозв'язки між підструктурами цілісної психіки «по вертикалі» і «по горизонталі», відкриті Т.С. Яценко, розширюють наукові уявлення про природу внутрішньої суперечливості психіки, яка співвідноситься з поняттям «особистісна проблема». Внутрішня суперечливість психіки (об'єктивна дезінтеграція) обумовлена різноспрямованістю внутрішніх тенденцій: «до життя» та «до психологічної смерті», «до людей – від людей», «до сили» і «до слабкості». Суб'єктивну зінтегрованість психіки забезпечують психологічні захисти на засадах когнітивних викривлень [11].

Отже, введення в науковий обіг дослідження категорії внутрішньопсихічної суперечливості визначає новий погляд на «проблему» як центральну категорію психології мислення, а також акцентує увагу на психологічних захистах, що породжують суб'єктивізм (викривлення) психічного відображення. Т.С. Яценко зазначає: «Центральною ланкою, що порушує об'єктивність психіки у її відображувальній функції, є система психологічних захистів» [11, с. 51].

Виклад основного матеріалу дослідження. Заявлена тема статті передбачає розкриття впливу психологічних захистів на функціонування рефлексивного мислення особи.

Інтегративна функція психологічних захистів забезпечує маскування інфантильного інтересу «Я» (див. Модель, стрілочка 5) шляхом синтезу з просоціальними тенденціями (стрілочка 2). Інтеграційна спроможність психологічних захистів у примиренні різноспрямованих тенденцій визначає нечутливість суб'єкта до суперечливості власних дій, що обмежує рефлексивне мислення з усвідомлення особистісної проблематики. У зв'язку з цим у методології глибинного пізнання відсутній запит на проблему суб'єкта як в деяких психологічних практиках.

Т.С. Яценко зазначає, що глибинний зміст захисної активності особи визначається едіпальною залежністю. Постановка проблеми едіпальної залежності акцентує увагу на глибинно-психологічних чинниках, що визначають структурування психіки в її статичних і динамічних характеристиках [11].

На основі аналізу емпіричного матеріалу встановлено, що психологічні захисти, утворення яких обумовлене негативним (травматичним) досвідом інфантильного минулого, звужують рефлексивне мислення у відображенні дійсності. Неусвідомлюване прагнення уникнути негативних переживань блокує можливість відображати ситуацію більш широко й узагальнено, гнучко обирати способи дій відповідно до наявних нових умов

та обставин. Прикладом прагнення упередити негативні переживання є мотивація уникнення невдачі, за якої відображення дійсності звужується до ймовірнісної невдачі.

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що мотивація уникнення невдачі обумовлена тривогами, невпевненістю особи, негативним попереднім досвідом (острахом не виправдати очікування батьків та ін.). Неусвідомлюване прагнення уникнути негативних переживань (критики, розчарувань та ін.) визначає домінантність імовірнісної невдачі при відображенні дійсності. Прагнення до соціальної реалізації, досягнень невидимо для суб'єкта енергетично «підрізаються», послаблюються тривогами, невпевненістю, які блокують відображення дійсності з точки зору оцінки перспектив і можливостей у досягненні успіху. Логіка несвідомого за мотивації уникнення невдачі є така «нехай я не отримаю високих результатів та успіху, але й уникну критики, покарання, розчарування у випадку невдачі». Мотивація уникнення невдачі раціоналізується у таких прислів'ях, як «Головне не перемога, а участь»; «Тихіше ідеш, далі будеш» та ін.

Бар'єри власної активності особа рефлексує як такі, що є ззовні обумовленими: обставинами, ситуацією та ін., не усвідомлюючи власні тривоги, що енергетично ослаблюють свідомі устремління.

Значимість переживань інфантильного минулого визначає центрацію на певних деталях (аспектах) ситуації, блокуючи здатність побачити головне, проникнути в сутність питання. Підтримання внутрішнього гомеостазу, психічної рівноваги відбувається шляхом фільтрації інформації на етапі входу. Це обумовлює закритість для нового досвіду, порушення інформаційного обміну, породжує ефект «слухати, але не чути». Селекціонування вхідної інформації та її переробка (інтерпретація) здійснюється відповідно до потреб «ідеалізованого Я», прикладом чого є неприйняття критики від оточуючих.

Психологічні захисти, дія яких спрямована на зменшення або усунення будь-яких змін, що загрожують цілісності та стійкості психічного функціонування індивіда, порушують обробку інформації як на етапі збору (що має вияв у селективності сприймання, вибірковості уваги), так і на етапі її переробки та внутрішньої інтерпретації. Наслідком чого є прийняття лише позитивних, оцінок, характеристик з боку оточуючих і підвищена чутливість до їх критики, вимог.

За наявності стабілізованої внутрішньої суперечливості психіки рефлексивне мислення є обмеженим і частковим, оскільки

його функціонування підпорядковується психологічним захистам, дія яких спрямована на підтвердження очікувань «ідеалізованого Я». Чим більш стабілізованим є внутрішнє протиріччя (об'єктивна дезінтеграція психіки), тим більш жорсткими і ригідними є способи досягнення суб'єктивної зінтегрованості, що проявляється в стереотипності, інертності рефлексивного мислення. Підтримання психічної рівноваги забезпечується шляхом блокування або вибіркової асиміляції вхідної інформації, що знижує відчуття інтересів іншої людини, обставин ситуації.

Психологічні захисти звужують рефлексивне мислення, породжуючи ефект «тунельного зору», зашореності, за якого сприймання та інтерпретація суб'єктом подій дійсності визначається емотивним досвідом інфантильного періоду.

Отже, постановка проблеми рефлексивного мислення в глибинно-психологічному форматі акцентує увагу на психологічних захистах, які породжують суб'єктивізм (викривлення) психічного відображення. У зв'язку з цим розширення рефлексивного мислення потребує застосування адекватних методів ослаблення дії психологічних захистів.

Важливе значення для розробки організаційно-методологічних засад розширення рефлексивного мислення має переосмислення феномена психологічного захисту в його системній організації з позицій психодинамічної парадигми. Системність психологічного захисту передбачає взаємозв'язок двох його форм: базальної та ситуативної, які реалізуються відповідно «за вертикаллю» і «за горизонталлю». Вищеназвані форми захисту диференціюють їх специфічне функціональне навантаження, автономне для кожного з них, при постійному їх взаємозв'язку. Ситуативні захисти, які асимілюють зазначені класичним психоаналізом захисні механізми (раціоналізація, проєкція, заперечення та ін.), забезпечують маскування глибинних (інфантильних) інтересів Я, визначають адаптацію суб'єкта до соціуму. Базальні захисти визначають спрямованість активності суб'єкта на реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей. Захисна «вертикаль» (ситуативні захисти) перетинається з «вертикаллю» (базальними захистами), що виявляють глибинні (інфантильні) інтереси «Я» [11].

Для рефлексивного мислення суб'єкта є закритими базальні форми захисту, що пов'язано з імпліцитністю глибинного мотиву (глибинних цінностей). Поза рефлексією залишається підпорядкованість власної активності драмам інфантильного періоду, які обумовили утворення захисних тенденцій. Психологічні за-

хисти обмежують рефлексивне мислення у відображенні глибинних детермінант, а отже, й осмисленні істинного смислу власної активності.

Гуманістичні принципи організації глибинної психокорекції за методом АСПП сприяють ослабленню ситуативних захистів для забезпечення можливостей наближення до пізнання їх базальних форм. Принципами групи АСПП, що описані у відповідній літературі, є такі: принцип «тут і тепер»; емпатія; звернення один до одного на «ти» і по імені, щоб забезпечити спілкування на рівні «людина-людина»; відвертість; добровільність; сприймання себе й інших такими як вони є; уникнення оцінних суджень з використанням моральних і соціальних критеріїв; відсутність категоризації вражень за полярними ознаками «добре-погано» та ін. [11].

Враховуючи інтегративну функцію психологічних захистів, які забезпечують суб'єктивну зінтегрованість психіки на засадах когнітивних викривлень, центром уваги практичного психолога є об'єктивно-дезінтеграційні процеси. Показником об'єктивно-дезінтеграційних процесів (особистісної проблематики) є суперечності в емпіричному матеріалі респондента.

Об'єктивація суперечностей у поведінковому матеріалі особи в ході психокорекції актуалізує рефлексію з їх осмислення. Рефлексія, яка виконує функції дезінтеграції та інтеграції, може виявляти двійстий вплив на пізнання: з одного боку, забезпечувати усвідомлення суттєвих зв'язків явища, а з іншого – обумовити актуалізацію психологічних захистів [1;3]. С.Л. Рубінштейн зазначає: «Тут починається або шлях до душевної спустошеності, до нігілізму, до морального скептицизму, до цинізму (або у менш гострих випадках до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій свідомій основі» [1, с. 366].

З огляду на сказане особливо гостро постає проблема управління мисленневою діяльністю суб'єкта відповідно до законів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні осмислення глибинних витоків особистісної проблематики. Сутнісною особливістю глибинної психокорекції за методом АСПП є опосередкованість, контекстність управління мисленневою діяльністю особи з опанування рефлексивними знаннями про зміст власної психіки. На відміну від класичного психоаналізу, в якому увага була спрямована на подолання опорів, організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції дозволяють упередити його виникнення.

Висновки. Отже, організаційно-методологічні засади глибинної психокорекції забезпечують умови для розвитку рефлексивного мислення особи на засадах вільного вираження емоційних реакцій і зворотного зв'язку на них у відповідності з принципами щирості, прийняття, відсутності оцінних суджень та ін. Ці принципи дозволяють ослабити дію психологічних захистів, зокрема ситуативних, з метою індивідуалізованого пізнання її базальних форм.

Перспективи подальших розвідок полягають у розкритті значення психокорекційного діалогу для розширення рефлексивного мислення особи.

Список використаних джерел

1. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С.Д. Максименко. – К. : Либідь, 1998. – 226 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
7. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: [монографія] / Н.І. Пов'якель. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
9. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 224 с.
10. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
11. Яценко Т.С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т.С. Яценко, О.В. Глузман, О.М. Усатенко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – 192 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn . – SPb. : Piter, 2003. – 512 s.
2. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov – M. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
3. Karpov A.V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 424 s.
4. Maksimenko S.D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktici: metodologija, metodi, programi, proceduri / S.D. Maksimenko. – K. : Libid', 1998. – 226 s.
5. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / A. Maslou – M. : Smysl, 1999. – 424 s.
6. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. Psihologija intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologija / Zn. Piazhe – M. : Prosveshhenie, 1969. – 659 s.
7. Pov'jakeľ N.I. Profesiogenez samoreguljacji mislennja praktichnogo psihologa: [monografija] / N.I. Pov'jakeľ – Kiiv: NPU im. M.P. Dragomanova, 2003. – 295 s.
8. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinsh-tejn. – SPb. : Piter, 2004. – 713 s.
9. Semenov I.N. Refleksivnaja psihologija i pedagogika tvorcheskogo myshlenija / I.N. Semenov, S.Ju. Stepanov. – Zaporozh'e : ZGU, 1992. – 224 s.
10. Shhedrovickij G.P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksija / G.P. Shhedrovickij. – M. : Nasledie MMK, 2005. – 800 s.
11. Jacenko T.S. Metodologija profesijnoi pidgotovki praktichnogo psihologa / T.S. Jacenko, O.V. Gluzman, O.M. Usatenko. – Dnipropetrovs'k : Innovacija, 2014. – 192 s.

N.V. Dmeterko. Barriers of reflective thinking and leveling by means of deep correction. The representation problem of reflective thinking in scientific sources is analyzed. That reflexive thinking view in terms of external conditionality content and objectives of the activity is established. It is concluded that the problem was a barrier reflective thinking in general put in some studies but not identified specific ways to solve it. The phenomenon of reflective thinking was revealed from the standpoint of psychodynamic approach, developed in researches of academician of NAPS of Ukraine T.S. Yatsenko. It is shown the effect of psychological protection as barriers of reflective thinking and their deep roots. The problem of subjectivity (distortion) of mental reflection is considered. The new direction of development of reflective thinking problems is defined due to the leveling of cognitive distortions caused by the influence of psychological defenses.

A number of theoretical psychodynamic paradigm principles are revealed, they are fundamental to development of problems of reflexive thinking: patterns of integrated mental functioning in unity while asymmetry conscious and unconscious areas presenting «Model of internal dynamics of mind»; systematic action of psychological defenses (basal and situational). The category of internal contradictions of psyche is introduced in the scientific research, it defines a new view of the «problem» as a central category of the psychology of thinking and focuses on the psychological defense as a way to solve it. The organizational and methodological bases of deep psychocorrection according to the method ASPP in terms of their effect on leveling psychological defenses is solved, in particular, the principles of the organization; management of mental activity of a person under the laws of positive disintegration and secondary integration.

Key words: reflexive thinking, psychodynamic theory, deep psychological correction, the phenomenon of mental, psychological defense, oedipal dependence, cognitive distortions, positive disintegrations and integrations.

Received July 08, 2015

Revised August 15, 2015

Accepted September 25, 2015

УДК 159.973: 159.922.1

М.О. Дубовик

mariia.dubovyk@gmail.com

Фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб із розладами аутистичного спектра

Dubovyk M.O. Factors related with behavioral displays of sexuality of adolescents and adults with autism spectrum disorders / M.O. Dubovyk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 173–186.

М.О. Дубовик. Фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб із розладами аутистичного спектра підліткового та юнацького віку. Стаття присвячена дослідженню сексуальної сфери осіб з розладами аутистичного спектра. Розглянуто фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб з аутизмом підліткового

та юнацького віку. Здійснено теоретичний аналіз чинників, що можуть провокувати проблемну сексуальну поведінку осіб із РАС. Автор наголошує на ролі сутнісних характеристик аутизму у формуванні таких проблем як нестача та неадекватність знань і уявлень у сфері сексуальності, а також нездатність відрізнити прийнятну поведінку від неприйнятної. Перевірено гіпотезу про зв'язок рівня інтелекту, ступеня вираженості основних симптомів аутизму, рівня соціального функціонування, а також різних стилів виховання, із поведінковими проявами сексуальності осіб із РАС. Встановлено вагомий вплив фактора діагнозу: особи з РАС значимо відрізняються від своїх однолітків без порушень розвитку за рівнем вираженості проблемної сексуальної поведінки. Дослідження виявило, що з підвищенням рівня соціального функціонування та статевого виховання, підлітки та юнаки з РАС демонструють більш адекватну сексуальну поведінку. Рівень інтелектуального розвитку та ступінь вираженості основних симптомів аутизму не показали значимих зв'язків із проявами сексуальної поведінки осіб з розладами аутистичного спектра. Встановлено також зв'язок особливостей виховання у сім'ях дітей із РАС з проявами проблемної сексуальної поведінки останніх. На основі отриманих результатів дослідження зроблено висновок про важливу роль факторів діагнозу, рівня соціалізації та стратегій виховання для функціонування сексуальної сфери осіб з РАС підліткового та юнацького віку.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, сексуальність, сексуальна поведінка, соціальне функціонування, батьківські стилі виховання, основні симптоми аутизму, статеве виховання, рівень інтелектуального розвитку.

М.А. Дубовик. Факторы, связанные с поведенческими проявлениями сексуальности лиц с расстройствами аутистического спектра подросткового и юношеского возраста. Стаття посвящена исследованию сексуальной сферы лиц с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены факторы, связанные с поведенческими проявлениями сексуальности лиц с аутизмом подросткового и юношеского возраста. Осуществлен теоретический анализ факторов, которые могут провоцировать проблемное сексуальное поведение лиц с РАС. Автор отмечает роль основных характеристик аутизма в формировании таких проблем как нехватка и неадекватность знаний и представлений в сфере сексуальности, а также неспособность отличить приемлемое поведение от неприемлемого. Проверено гипотезу о связи уровня интеллекта, степени выраженности основных симптомов аутизма, уровня социального функционирования, а также различных стилей воспитания, с поведенческими проявлениями сексуальности лиц с РАС. Установлено существенное влияние фактора диагноза: лица с РАС значимо отличаются от своих сверстников без нарушений развития по уровню выраженности проблемного сексуального поведения. Исследование выявило, что с повышением уровня социального функционирования и полового вос-

питання, подростки и юноши с РАС демонстрируют более адекватное сексуальное поведение. Уровень интеллектуального развития и степень выраженности основных симптомов аутизма не показали значимых связей с проявлениями сексуального поведения лиц с расстройствами аутистического спектра. Установлена также связь особенностей воспитания в семьях детей с РАС с проявлениями проблемного сексуального поведения последних. На основе полученных результатов исследования сделан вывод о важной роли факторов диагноза, уровня социализации и стратегий воспитания для функционирования сексуальной сферы лиц с РАС подросткового и юношеского возраста.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сексуальность, сексуальное поведение, социальное функционирование, родительские стили воспитания, основные симптомы аутизма, половое воспитание, уровень интеллектуального развития.

Актуальність. Розлади аутистичного спектра (надалі РАС) належать до діагностичної категорії загальних розладів психологічного розвитку (F 84.0 – F 84.9) за МКХ-10. Відповідно, це група розладів, що характеризуються порушеннями соціальної взаємодії, комунікабельності, а також обмеженим, стереотипним, повторюваним комплексом дій та інтересів [1]. За даними МОЗ України розповсюдженість розладів аутистичного спектра виросла за п'ять років (з 2008 по 2012 рр.) з 13,8 до 35,0 на 100 тис. дитячого населення [2]. З огляду на таку динаміку, актуальність досліджень в галузі аутизму важко переоцінити. Потреби практики в галузі корекційної роботи з особами з РАС також ставлять нові задачі перед наукою. Зокрема, небажана, проблемна, неприйнятна поведінка в сексуальній сфері, що проявляється при аутизмі потребує широких досліджень, з метою встановлення причин такої поведінки, а також пошуку можливих способів її усунення та корекції. У той час як у закордонних наукових працях усе частіше торкаються проблем сексуальної сфери осіб із РАС, серед вітчизняних вчених дана тема залишається малодослідженою.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Вважалося, що особи з розладами аутистичного спектра не досягають статевої зрілості, або що наявність дефіциту в сферах соціалізації та комунікації позбавляє функціональності сексуальну сферу останніх [8]. Однак подальші дослідження вказують на те, що сексуальний розвиток осіб із РАС суттєво не відрізняється від типового для популяції загалом; крім того, ці люди демонструють такі ж соціальні інтереси та сексуальні потреби, як їх однолітки [7]. Однак, їх досвід, знання та уявлення в цій області досить обмежені [9]. З іншого боку, дослідники зазначають, що серед осіб із РАС частіше, ніж у загальній популяції, зустрічається неприйнятна

сексуальна поведінка [11]. Торкання окремих частин власного тіла в присутності інших людей, роздягання на людях, мастурбація в присутності інших людей, торкання окремих частин тіла інших людей (в тому числі, осіб протилежної статі), підглядання, а також обговорення неприйнятних тем в присутності інших людей – все це зустрічається частіше в осіб з аутизмом, ніж у їх однолітків без порушень розвитку [10].

Сутнісні характеристики розладів аутистичного спектра (дефіцит у сфері комунікації та соціальної взаємодії, а також обмежений репертуар дій та уяви) значним чином впливають на якість і кількість соціальних контактів осіб із РАС. Їх труднощі в спілкуванні і відсутність соціальних навичок впливають на здатність до встановлення міжособистісних, дружніх та романтичних стосунків, що, в свою чергу, підвищує імовірність прояву неприйнятної поведінки з боку особи з РАС [7]. Дефіцит у сфері соціальної взаємодії значним чином зумовлює особливості функціонування сексуальної сфери осіб з аутизмом [11].

Що стосується зв'язку знань у сфері сексуальності та поведінкових проявів, було відмічено, що підлітки та юнаки з РАС можуть мати досить адекватні теоретичні уявлення стосовно сексуальної поведінки та статевої гігієни, однак на практиці існують певні проблеми [6]. З іншого боку, спостерігається зв'язок між рівнем інтелектуального розвитку та рівнем знань у сфері сексуальності [9].

Отже, сутнісні характеристики аутизму впливають на всі сфери життєдіяльності осіб із РАС, у тому числі, на сферу сексуальності. Зокрема, це проявляється у проблемній поведінці, нестачі та неадекватності знань і уявлень у сфері сексуальності, нездатності відрізнити прийнятну поведінку від неприйнятної. У даній роботі ми зосередимось на зовнішніх, поведінкових, проявах сексуальності осіб із РАС. Здійснимо аналіз взаємозв'язку факторів інтелекту, рівня соціального функціонування, ступеня вираженості основних симптомів аутизму, а також різних стилів виховання, із поведінковими проявами сексуальності осіб із РАС.

Мета нашої роботи полягає в дослідженні тих факторів, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб із РАС підліткового та юнацького віку.

Методологія дослідження. Загальна вибірка становить 126 досліджуваних, з яких 33 особи з розладами аутистичного спектра (жіночої статі 5 осіб, чоловічої – 28 осіб), 30 осіб без порушень психологічного розвитку, що входять до контрольної групи (жіночої статі 12 осіб, чоловічої – 18 осіб), а також 63 особи – батьки або вихователі дітей, які входять до обох груп. Вік досліджува-

них з розладами аутистичного спектра від 8 до 24 років, середній вік 14 років; вік осіб з контрольною групи від 10 до 18 років, середній – 13 років. Різниця між групами за віковим розподілом не значима ($p=0,289$).

У нашому дослідженні було застосовано опитувальник сексуальної поведінки (Sexual Behaviour Scale), розроблений Stokes та Kaur [11]. Рівень інтелектуального розвитку вимірювався за допомогою тестів «Стандартні прогресивні матриці» або «Кольорові прогресивні матриці» Дж. Равена, залежно від віку досліджуваних [3]. Для групи осіб із РАС також застосовувався Соціально-комунікативний опитувальник – скринінгова методика діагностики основних симптомів, що пов’язані з розладами аутистичного спектра. З метою дослідження батьківських стилів виховання було використано методику «Аналіз сімейних взаємостосунків» (АСВ), розроблену під керівництвом Ейдеміллера Е.Г. [5].

Результати дослідження. Результати однофакторного дисперсійного аналізу вказують на те, як впливають фактори діагнозу, статі та коморбідних розладів на розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки» у загальній вибірці досліджуваних. Найбільш вагомий вплив чинять змінні в діагнозу ($p = 0,013$), статі ($p = 0,005$), а також взаємного впливу діагнозу і статі ($p = 0,017$). Наявність коморбідних розладів не чинить значимого впливу на розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки» ($p = 0,096$).

Варто зауважити, що за рівнем інтелекту група осіб з аутизмом та контрольна група осіб без порушень розвитку суттєво відрізняються. Т-критерій Ст’юдента дорівнює $-4,051$ при рівні значимості $p < 0,001$. Середнє значення IQ серед осіб з розладами аутистичного спектра сягає 91 бала, тоді як в осіб без порушень розвитку – 111 балів. Відповідно, група осіб із РАС демонструє значимо нижчий рівень інтелекту, порівняно з контрольною групою осіб. Крім того, вік також може впливати на розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки». Звернемося до аналізу результатів з урахуванням факторів інтелекту та віку.

Таблиця 1

Однофакторний дисперсійний аналіз розподілу показників за шкалою «Сексуальної поведінки» з урахуванням віку та рівня інтелекту

	Квадрат середнього значення	F-Критерій	Рівень значимості
Факторна модель	9,838	2,954	0,017

Вік	0,360	0,108	0,744
IQ	2,172	0,652	0,424
Діагноз	19,831	5,954	0,019
Стать	20,077	6,028	0,018
Коморбідні розлади	9,912	2,976	0,092
Взаємний вплив факторів статі та діагнозу	16,346	4,908	0,032

З урахуванням можливого зв'язку зі змінними віку та інтелекту, результати однофакторного дисперсійного аналізу значимо не змінилися. На розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки» чинять вагомий вплив фактори діагнозу ($p = 0,019$), статі ($p = 0,018$), а також взаємний вплив останніх ($p = 0,032$). Як видно з Таблиці 1, ступінь впливу статі та взаємного впливу діагнозу і статі зменшився з урахуванням віку та рівня інтелекту досліджуваних. Відповідно, більшого значення набуває фактор наявності діагнозу розладів аутистичного спектра для розподілу показників за шкалою «Сексуальної поведінки».

Стосовно впливу статі, варто зазначити, що розлади аутистичного спектра в п'ять разів частіше зустрічаються серед осіб чоловічої статі – 1 на 54, тоді як в осіб жіночої статі – 1 на 252 [2]. У нашому дослідженні в групі осіб з РАС також переважають підлітки і юнаки чоловічої статі. Відповідно, вплив фактора статі на розподіл показників сексуальної поведінки може бути опосередкованим наявністю діагнозу аутизму. При перевірці даного припущення було отримано наступні результати: Т-критерій Ст'юдента показав, що відмінності в загальній вибірці (що включає групу осіб із РАС та контрольну групу осіб без порушень розвитку) за фактором статі за показниками шкали «Сексуальної поведінки» не значимі ($p = 0,27$). Тоді як наявні відмінності за даним показником всередині групи досліджуваних з аутизмом: особи жіночої статі мають значно вищі оцінки за шкалою «Сексуальної поведінки», ніж особи чоловічої статі ($p = 0,02$). Отже, безпосередньо фактор статі не чинить вагомого впливу на поведінкові прояви сексуальності, однак взаємодія статі та діагнозу здійснює значимий внесок в розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки».

Загалом, опитувальник сексуальної поведінки сконструйовано таким чином, що максимальний бал за кожною шкалою дорівнює одиниці [11]. Чим ближче показники до одиниці, тим більш типовою є відповідь; тоді як низькі показники свідчать про наявність проблем у відповідній сфері. Шкала «Сексуальної

поведінки» дає можливість оцінити наявність неприйнятної сексуальної поведінки, усвідомлення типових сексуальних фізіологічних реакцій, а також особливості реагування на сексуально відверті зображення [11].

Відповідно до отриманих результатів, прояви проблемної сексуальної поведінки залежать від наявності чи відсутності діагнозу аутизму, а також від взаємного впливу статі та діагнозу. Результати, що стосуються фактора статі, слід приймати з відомою обережністю, оскільки в даній роботі кількість досліджуваних із РАС жіночої статі не є достатньо репрезентативною.

Дані кореляційного аналізу дозволяють виділити змінні, що пов'язані зі шкалою «Сексуальної поведінки», а отже, вкажуть на фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб із РАС.

Таблиця 2

Кореляційний аналіз змінних, що пов'язані зі шкалою «Сексуальної поведінки» в осіб із РАС

	IQ	Соціально-комунікативний опитувальник	Вік	Шкала «Сексуальної поведінки»	Шкала «Соціальної поведінки»	Шкала «Розуміння правил приватності»	Шкала «Статевого виховання»
IQ	1	-0,37	-0,36	0,19	0,41*	0,19	0,19
Соціально-комунікативний опитувальник	-0,37	1	0,17	-0,05	-0,39	-0,20	-0,37
Вік	-0,36	0,17	1	0,11	0,13	0,28	0,37
Шкала «Сексуальної поведінки»	0,19	-0,05	0,11	1	0,46*	0,04	0,43*
Шкала «Соціальної поведінки»	0,41*	-0,39	0,13	0,46*	1	0,42*	0,55**
Шкала «Розуміння правил приватності»	0,19	-0,20	0,28	0,04	0,42*	1	0,51**
Шкала «Статевого виховання»	0,19	-0,37	0,37	0,43*	0,55**	0,51**	1

* Помічено кореляції, рівень значимості яких $p \leq 0,05$.

** Помічено кореляції, рівень значимості яких $p \leq 0,01$.

Як видно з Таблиці 2, зі шкалою «Сексуальної поведінки» пов'язані шкали «Соціальної поведінки» ($r = 0,46$) та «Статевого

виховання» ($r = 0,43$) на рівні значимості $p < 0,05$. Також дані шкали мають значимий зв'язок із шкалою «Розуміння правил приватності». Усі вищезазначені кореляції позитивні.

Як уже було сказано, шкала «Сексуальної поведінки» діагностує наявність проблем у зовнішніх, поведінкових, проявах сексуальності. Шкала «Соціальної поведінки» вказує на рівень соціального функціонування дитини. Шкала «Розуміння правил приватності» оцінює особливості поведінки, спрямованої на усамітнення, рівень розуміння соціальних правил приватності, а також виявляє шляхи засвоєння цих правил [11]. Шкала «Статевого виховання» досліджує знання та уявлення дитини, пов'язані зі сферою сексуальності, такі як: статеві гігієна, прийнятна та неприйнятна поведінка по відношенню до людини, що викликає романтичний інтерес; а також, яким чином ці знання та уявлення було засвоєно [11].

Відповідно, вищий рівень соціалізованості осіб із РАС та знань у сфері сексуальності пов'язані з їхнім кращим розумінням соціальних правил приватності та більш типовими поведінковими проявами сексуальності. Тоді як рівень інтелекту, вік і ступінь вираженості основних симптомів РАС (за загальним показником соціально-комунікативного опитувальника) не мають значимого зв'язку ні з показниками шкали «Сексуальної поведінки», ні з «Розумінням правил приватності» серед осіб з аутизмом.

Загальний показник за соціально-комунікативним опитувальником пов'язаний із шкалою «Соціальної поведінки» на рівні значимості $p \leq 0,05$, а також має помірний обернений зв'язок із показниками тесту інтелекту ($r = -0,371$) та шкалою «Статевого виховання» ($r = -0,373$). Прослідковується наступна закономірність: з підвищенням рівня вираженості основних симптомів РАС знижується рівень інтелекту, соціального функціонування, а також кількість і якість отриманих знань у сфері сексуальності.

Стосовно змінної віку, то результати кореляційного аналізу засвідчують значимий позитивний зв'язок із шкалою «Статевого виховання», яка, в свою чергу, пов'язана із сексуальною поведінкою. Тобто рівень знань та уявлень у сфері сексуальності збільшується з віком, що також впливає на поведінкові прояви сексуальності осіб із РАС.

Крім того, нами передбачається, що батьківські стилі виховання також можуть бути пов'язані з поведінковими проявами сексуальності. Надалі звернемося до кореляційного аналізу методик «Аналіз сімейних взаємостосунків» та шкали «Сексуальної поведінки» з опитувальника сексуальної поведінки.

Таблиця 3

Кореляційний аналіз показників шкали «Сексуальної поведінки» та шкал опитувальника «Аналіз сімейних взаємостосунків» в осіб із РАС

Шкали опитувальника «Аналіз сімейних взаємостосунків»	Шкала «Сексуальної поведінки»
Гіперпротекція	-0,434*
Гіпопротекція	-0,157
Балування	-0,363
Ігнорування потреб	-0,004
Надмірність вимог-обов'язків	0,136
Недостатність вимог-обов'язків	-0,180
Надмірність вимог-заборон	-0,239
Недостатність вимог-заборон	0,311
Надмірність санкцій	-0,378
Мінімальність санкцій	-0,205
Нестійкість стилю виховання	-0,187
Розширення сфери батьківських почуттів	-0,368
Заохочення у підлітка дитячих якостей	-0,439*
Виховна невпевненість батьків	-0,052
Фобія втрати дитини	-0,131
Нерозвиненість батьківських почуттів	-0,449*
Проекція на дитину власних негативних якостей	0,159
Внесення конфлікту між батьками у виховання	-0,384*
Перевага жіночих якостей	-0,552*
Перевага чоловічих якостей	-0,376

* Помічено кореляції, рівень значимості яких $p \leq 0,05$.

Дані Таблиці 3 вказують на наявність значимих обернених зв'язків між шкалою «Сексуальної поведінки» та шкалами «Гіперпротекції», «Переваги жіночих якостей», «Внесення конфлікту між батьками у виховання», «Заохочення у підлітка дитячих якостей» та «Нерозвиненості батьківських почуттів» на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Шкала «Гіперпротекції» стосується такого стилю виховання, при якому дитині приділяється надмірно багато часу, сил і уваги, а саме виховання стає центральною справою життя батьків [5]. Відповідно до результатів кореляційного аналізу, з підвищенням показників за даною шкалою, знижуються показники

шкали «Сексуальної поведінки», а отже, зі зростанням гіперпротекції в сім'ях осіб з аутизмом, знижується адекватність та типовасть поведінкових проявів сексуальності останніх.

Шкала «Заохочення у підлітка дитячих якостей» відноситься до порушення виховання, при якому батьки ігнорують дорослішання своїх дітей, знижують рівень вимог до них, одночасно стимулюючи в них дитячі риси (безпосередність, наївність), що призводить до розвитку психічного інфантилізму; дане порушення виховання пов'язане з гіперпротекцією [5]. Високі показники за даною шкалою пов'язані з низькими балами за шкалою «Сексуальної поведінки», відповідно зі зростанням тенденції до ігнорування дорослішання осіб із РАС, зростає і ступінь проблемності поведінкових проявів сексуальності останніх.

Шкала «Нерозвиненість батьківських почуттів» стосується випадків, при яких у батьків недостатньо інтересу та мотивації для виховання та близького спілкування зі своїми дітьми. Ставлення до дитини при такому типі порушень виховання варіює від емоційної холодності до жорсткого поводження [5]. Низькі показники за даною шкалою пов'язані з підвищенням балів за шкалою «Сексуальної поведінки», тобто зі збільшенням рівня інтересу та близького спілкування батьків зі своїми дітьми з РАС – зменшуються прояви проблемної сексуальної поведінки останніх.

Шкала «Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання» стосується порушення за типом суперечливого виховання, при якому один із батьків більше вимагає та забороняє, що може супроводжуватись емоційним відторгненням; тоді як інший – жаліє дитину та потурає їй, що може спостерігатись разом із гіперпротекцією [5]. З підвищенням показників за даною шкалою знижуються показники шкали «Сексуальної поведінки», відповідно, чим більш протирічливим стає виховання в сім'ї з аутичною дитиною – тим менш типовою та адекватною стає сексуальна поведінка останнього.

Шкала «Переваги жіночих якостей» діагностує порушення виховання, при якому ставлення батьків до дитиною залежить від її (дитини) статі. Так, при наявності переваги жіночих якостей спостерігається неусвідомлене неприйняття дитини чоловічої статі; також пов'язане з гіперпротекцією та емоційним відторгненням [5]. Значення даної шкали підвищується, з урахуванням того факту, що більшість осіб з РАС чоловічої статі. Відповідно до результатів кореляційного аналізу, зі збільшенням тенденції до переваги жіночих якостей у стратегії виховання підлітків та юнаків з РАС, зростає рівень проявів проблемної сексуальної поведінки.

У цілому, стосовно впливу батьківського ставлення та виховання на життєдіяльність дітей з порушеннями розвитку Л. М. Шпицина зазначає, що зв'язок соціальної адаптації з мірою порушень дитини значною мірою обумовлений характером внутрішньосімейних стосунків [4].

Висновки. Отже, прослідковується зв'язок між поведінковими проявами сексуальності в осіб із РАС та такими факторами: діагноз, стать, рівень соціального функціонування, а також стилями виховання. Крім того, наявний опосередкований зв'язок із рівнем інтелектуального розвитку та ступенем вираженості основних симптомів РАС.

1. Фактор діагнозу чинить найбільш вагомий вплив на розподіл показників за шкалою «Сексуальної поведінки», а отже, особи з РАС значимо відрізняються від своїх однолітків без порушень розвитку за рівнем проблемності поведінкових проявів сексуальності. Такі результати лише підтверджують дані зарубіжних дослідників, які встановили, що проблемна сексуальна поведінка зустрічається у підлітків та юнаків із РАС частіше, ніж у їх однолітків [10;11].

2. Стосовно фактора статі, наші дані вказують на його суттєвий вплив у розподілі показників сексуальної поведінки серед осіб з аутизмом. Однак, через недостатню представленість у даному дослідженні осіб жіночої статі серед групи осіб із РАС, отримані результати варто приймати з відомою обережністю. Аналізу відмінностей у функціонуванні сексуальної сфери осіб з РАС за фактором статі можуть бути присвячені подальші дослідження.

3. Фактор соціального функціонування значно пов'язаний із поведінковими проявами сексуальності осіб із РАС. Шкала «Соціальної поведінки» має тісний позитивний зв'язок з усіма іншими змінними, що стосуються сфери сексуальності: шкалами «Сексуальної поведінки», «Розуміння правил приватності», «Статевого виховання». Тобто чим більш соціалізованою є особа із РАС, тим більш типовими та адекватними стають її поведінкові прояви, знання та уявлення у сфері інтимності та сексуальності. Такі результати підтверджують наявні дані стосовно важливої ролі дефіциту в соціальній сфері осіб із РАС для функціонування їх сексуальної сфери [7;11]. Однак показники шкали «Соціальної поведінки» значно підвищуються з підвищенням рівня інтелекту та зі зниженням ступеня вираженості основних симптомів аутизму, відповідно останні фактори можуть опосередковано впливати і на поведінкові прояви сексуальності осіб з РАС.

4. Цікавими також виявились результати аналізу взаємозв'язку різних особливостей виховання із проявами сексуальної поведінки осіб з аутизмом. Було виявлено суттєві обернені кореляції між шкалою «Сексуальної поведінки» та шкалами «Гіперпротекції», «Переваги жіночих якостей», «Внесення конфлікту між батьками у виховання», «Заохочення у підлітка дитячих якостей» та «Нерозвиненості батьківських почуттів». Відповідно, з підвищенням тенденцій до гіперопіки, ігнорування дорослішання підлітка, відчуженості та емоційної холодності, протиріч у вихованні, а також переваги жіночих якостей у стратегіях виховання – підвищується рівень проблемності в поведінкових проявах сексуальності осіб із РАС. Імовірно, виховання також стає важливим фактором, з яким пов'язані особливості функціонування сексуальної сфери підлітків та юнаків із РАС, що може бути виявлено у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма / Фр. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Марценковский И.А. Очерки детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей / Под ред. И.А. Марценковского. – Киев : НейроNews, 2014. – 280 с.
3. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск : Удмуртский университет, 2011. – 70 с.
4. Шпицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шпицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
5. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
6. Hellemans H. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder / H. Hellemans, K.Colson, Ch.Verbraecken, R.Vermeiren, D.Deboutte // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – Volume 37, Issue 2. – PP. 260–269.
7. Hénault Isabelle. Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood / Isabelle Hénault. – London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 208 p.
8. Konstantareas M. Sociosexual Knowledge, Experience, Attitudes, and Interests of Individuals with Autistic Disorder

- and Developmental Delay / M.Konstantareas, Y.Lunsky // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1997. – Volume 27, Issue 4. – PP. 397–413.
9. Mesibov G. Sexual Attitudes and Knowledge of High-Functioning Adolescents and Adults with Autism / G.Mesibov, O.Ousley // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1991. – Volume 21, Issue 4. – PP. 471–481.
 10. Ruble L. Sexual Behaviours in Autism: Problems of Definition and Management / L.Ruble, G.Realmuto // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1999. – Volume 29, Issue 2. – PP. 121–127.
 11. Stokes M. High-functioning autism and Sexuality / M.Stokes, A.Kaur // SAGE Publications and The National Autistic Society. – 2005. – Vol. 9(3). – PP. 266–289.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Appe Fr. Vvedenie v psihologicheskiju teoriju autizma / Fr.Appe. – M. : Terevinf, 2006. – 216 s.
2. Marcenkovskij I.A. Oчерки detskoj psihiatrii. Autizm: uchebnoe posobie dlja specialistov v oblasti ohrany psihicheskogo zdorov'ja detej / Pod red. I.A. Marcenkovskogo. – Kiev : NejroNews, 2014. – 280 s.
3. Progressivnye matricy Ravena: metodicheskie rekomendacii / sost. i obshhaja redakcija O.E. Muhordovoj, T.V. Shrejber. – Izhevsk : Udmurtskij universitet, 2011. – 70 s.
4. Shpicyna L. M. Neobuchaemyj rebenok v sem'e i obshhestve. Socializacija detej s narusheniem intellekta / L.M. Shpicyna. – SPb. : Rech', 2005. – 477 s.
5. Jejdemiller Je.G. Psihologija i psihoterapija sem'i. 4-e izdanie / Je.G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb. : Piter, 2008. – 672 s.
6. Hellemans H. Sexual Behavior in High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder / H. Hellemans, K.Colson, Ch.Verbraeken, R.Vermeiren, D.Deboutte // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2007. – Volume 37, Issue 2. – PP. 260–269.
7. Hénault Isabelle. Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood / Isabelle Hénault. – London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 208 p.
8. Konstantareas M. Sociosexual Knowledge, Experience, Attitudes, and Interests of Individuals with Autistic Disorder and Developmental Delay / M.Konstantareas, Y.Lunsky // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1997. – Volume 27, Issue 4. – PP. 397–413.

9. Mesibov G. Sexual Attitudes and Knowledge of High-Functioning Adolescents and Adults with Autism / G.Mesibov, O.Ousley // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1991. – Volume 21, Issue 4. – PP. 471–481.
10. Ruble L. Sexual Behaviours in Autism: Problems of Definition and Management / L.Ruble, G.Realmuto // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1999. – Volume 29, Issue 2. – PP. 121–127.
11. Stokes M. High-functioning autism and Sexuality / M.Stokes, A.Kaur // SAGE Publications and The National Autistic Society. – 2005. – Vol. 9(3). – PP. 266–289.

M.O. Dubovyk. Factors related with behavioral displays of sexuality of adolescents and adults with autism spectrum disorders. The article is devoted to the problem of sexuality of individuals with autism spectrum disorders. It gives a review of the factors related with behavioral displays of sexuality of adolescents and adults with autism.

The theoretical analysis of causes that may provoke inappropriate sexual behavior of individuals with ASD is given. The author stresses on the role of the essential characteristics of autism in development of such problems as lack and inadequacy of knowledge in sexual sphere, as well as difficulties in differentiating acceptable and unacceptable behavior. The hypothesis about correlations between the intelligence level, severity of the core symptoms of autism, the level of social functioning, different parenting styles, and behavioral displays of sexuality of individuals with ASD is checked in current research. The factor of diagnosis showed a great impact: individuals with ASD and their peers without developmental disorders were found to be significantly different at the severity of problem sexual behavior. The current study reveals that higher levels of social functioning and sexual education of adolescents and adults with ASD are related to more adequate sexual behavior. The intelligence level and severity of the core symptoms of autism didn't show significant correlations with displays of sexual behavior of individuals with autism spectrum disorders. The relation between different parenting styles in families with individuals with ASD and the severity of problem sexual behavior was also illustrated in the research.

In conclusion, the author notes the importance of factors of diagnosis, level of socialization and parenting strategies for the functioning of sexual sphere of adolescents and adults with ASD.

Key words: autism spectrum disorders, sexuality, sexual behavior, social functioning, parenting styles of education, the core symptoms of autism, sexual education, intelligence level.

Received July 11, 2015

Revised August 15, 2015

Accepted September 25, 2015

Ціннісний аспект професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів

Dudnik O.O. Valuable aspect of professional self-determination of boarding schools graduates / O.O. Dudnik // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 187–198.

О.О. Дуднік. Ціннісний аспект професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів. У статті наведено результати емпіричного дослідження ціннісного аспекту професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів. Досліджено кількісні показники ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів та випускників загальноосвітніх шкіл у контексті професійного самовизначення.

Наведено результати факторного аналізу ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів. Виявлено суперечливий характер ціннісних орієнтацій досліджуваних у контексті професійного самовизначення: недостатня цінність роботи у поєднанні з високою цінністю матеріально забезпеченого життя та розваг.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості прояву факторів ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів, порівняно з випускниками загальноосвітніх шкіл.

Підтверджено, що недостатньою є цінність роботи, насамперед для дівчат – випускників шкіл-інтернатів, водночас для хлопців цінність роботи є досить високою.

Визначено, що незалежно від статі фактори «Пізнання» та «Продуктивність» мають більшу вагу для випускників шкіл-інтернатів, ніж для випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Натомість фактор «Суспільна активність» має більшу вагу для випускників загальноосвітніх навчальних закладів, особливо для дівчат, ніж для випускників шкіл-інтернатів.

Визнано доцільність розробки та апробації програми психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, випускники шкіл-інтернатів, ціннісні орієнтації, суспільна активність, цінність роботи.

О.А. Дудник. Ценностный аспект профессионального самоопределения выпускников школ-интернатов. В статье приведены результаты эмпирического исследования ценностного аспекта профессионального самоопределения выпускников школ-интернатов. Исследованы количественные показатели ценностных ориентаций выпускников школ-интернатов и выпускников массовых общеобразовательных школ в контексте профессионального самоопределения.

Приведены результаты факторного анализа ценностных ориентаций выпускников школ-интернатов. Констатирован противоречивый характер ценностных ориентаций, испытываемых в контексте профессионального самоопределения: недостаточная ценность работы в сочетании с высокой ценностью материально обеспеченной жизни и развлечений.

По результатам дисперсионного анализа выявлены особенности проявления факторов ценностных ориентаций выпускников школ-интернатов по сравнению с выпускниками общеобразовательных школ. Показана недостаточная ценность работы прежде всего для девушек – выпускников школ-интернатов, в то же время для ребят ценность работы достаточно высока.

Определено, что независимо от пола факторы «Познание» и «Продуктивность» имеют большее значение для выпускников школ-интернатов, чем для выпускников общеобразовательных учебных заведений. Вместе с тем фактор «Общественная активность» имеет больший вес для выпускников общеобразовательных учебных заведений, особенно для девушек, чем для выпускников школ-интернатов.

Признана целесообразность разработки и апробации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения выпускников школ-интернатов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, выпускники школ-интернатов, ценностные ориентации, общественная активность, ценность работы.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем професійної самореалізації особистості є успішне вирішення завдання професійного самовизначення. Особливої уваги набуває вирішення даного завдання для випускників шкіл-інтернатів, які, як свідчать результати нашого дослідження, є недостатньо обізнаними у світі професій, недостатньо усвідомлюють зміст та сутність обраної професії, не знають шляхи опанування професії, не розуміють проблем, з якими можуть зіткнутися при опануванні професії тощо.

Це потребує більш ґрунтовного виявлення факторів, що спричинюють такий стан речей. До таких факторів, на наш погляд, слід віднести цінності випускників шкіл-інтернатів, які є дуже важливими, оскільки несуть у собі моральні уявлення індивіда про те, що є правильним, позитивним чи бажаним, спо-

нукають до усвідомленого чи інтуїтивного вибору того, що для нього важливим. Система ціннісних орієнтацій багата в чому визначає формування особистості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема професійного самовизначення була предметом уваги досить широкого кола дослідників, зокрема К. Абульханової-Славської [1], Г. Балла [2], Л. Вайбородова [3], О. Бондарчук [5], Н. Гончарова [6], А. Деркач [7], Є. Зеєр [8], Є. Клімов [9], О. Леонт'єв [11], А. Маркова [12], В. Рибалка [16] та ін. Дослідники розглядають професійне самовизначення з позицій різних підходів:

- *суб'єктний підхід* (К. Абульханова-Славська [1] та ін.): самовизначення особистості – це самодетермінація. Саме активне самовизначення, що виражається в реальних діях, веде до формування і розвитку тих внутрішніх умов, які створюють можливості для розвитку особистості, формування передумов збільшення рівня професійної придатності, подальшого самовизначення;
- *діяльнісний підхід* (Є. Зеєр [8], Є. Клімов [9], І. Кузнецов, О. Леонт'єв [11] та ін.): діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці;
- *акмеологічний* (А. Маркова [12] та ін.): ідея цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини. Виявлення умов мобілізації у людини установки на свої найвищі досягнення, на найбільш повну самореалізацію особистості;
- *гуманістично-ціннісний* (О. Бондарчук [5] та ін.): ставлення до людини як особистості, переконання в гідності кожної людини, вільного вибору, розвитку власних здібностей та можливостей, усвідомлення необхідності змін і перетворень свого внутрішнього світу, орієнтування в пошуку нових можливостей самодійснення в трудовій діяльності;
- *раціогуманістичний* (Г. Балл [2] та ін.): гуманістична налаштованість із конструктивним використанням засобів раціонального пізнання. Становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості.

З іншого боку, досліджувались психологічні особливості вихованців шкіл-інтернатів, зокрема, цю проблему розробляти Г. Бевз [3], Гончарова [6] І. Дубровіна [7], Й. Лангмейер [10], В. Мухіна [13], Прихожан [16]. Водночас ціннісний аспект професійного самовизначення сучасних випускників шкіл-інтернатів,

попри всю його актуальність, не був предметом спеціального дослідження.

Мета статті: дослідити особливості ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів у контексті професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь учні старших класів загальноосвітніх шкіл та загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Загальна кількість вибірки склала 372 учня. З них 184 старшокласники шкіл-інтернатів та 188 старшокласники загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження проводилось на базі шкіл-інтернатів і загальноосвітніх навчальних закладів (далі – масові ЗНЗ) м. Києва та м. Житомира.

Для дослідження ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів та масових загальноосвітніх навчальних закладів використано опитувальник М. Рокіча. Опрацювання даних (кореляційний, факторний, дисперсійний аналізи) здійснювалося з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 22).

На першому етапі емпіричного дослідження виявлено найбільш і найменш значущі цінності для випускників шкіл-інтернатів (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники ціннісних орієнтацій учнів шкіл-інтернатів та учнів масових загальноосвітніх шкіл

Цінності	Бали, у середньому	
	Випускники шкіл-інтернатів	Випускники масових ЗНЗ
Здоров'я	16,3	16,5
Матеріально забезпечене життя	14,0	8,6
Розваги	13,7	7,0
Вірні друзі	12,6	11,2
Любов	12,5	11,0
Активна діяльність	11,4	10,3
Впевненість	10,4	11,7
Щасливе сімейне життя	9,7	11,3
Свобода	8,7	8,3
Цікава робота	8,6	12,5
Суспільне покликання	7,9	7,4
Пізнання	7,9	8,5
Продуктивне життя	7,8	8,0

Життєва мудрість	7,5	11,8
Розвиток	7,6	8,6
Творчість	6,5	8,3
Щастя інших	5,9	6,4
Краса природи і мистецтва	4,0	5,0

Так найбільш значущими цінностями для випускників шкіл-інтернатів виступили цінності: «здоров'я» (16,3 бали у середньому), «матеріально забезпечене життя» (14,0 бали), «розваги» (13,7 бали), «вірні друзі» (12,6 бали), «любов» (12,5 бали), «активне діяльне життя» (11,4 бали). Натомість для випускників масових шкіл картина є дещо іншою. З одного боку, для останніх, як і для випускників шкіл-інтернатів, є важливими цінності «здоров'я» і «вірні друзі» (11,2 бали у середньому). Разом з тим цінність «розваги» є незначущою (7,0 бали), а цінності «вірні друзі», «любов» та «активне діяльне життя» займають середні позиції в ієрархії ціннісних орієнтацій (11,2; 11,0; 10,3 балів відповідно).

Привертає увагу, що випускники шкіл-інтернатів вважають найменш значущими цінностями: «продуктивне життя» (7,8 бали), «життєва мудрість» (7,5 бали), «розвиток» (7,6 бали), «творчість» (6,5 бали), «щастя інших» (5,9 бали), «краса природи та мистецтва» (4,0 бали).

На жаль, для випускників звичайних шкіл, «краса природи та мистецтва», «щастя інших» і «творчість» є також найменш цінними (5,0; 6,4; 8,3 балів відповідно).

Викликає тривогу і той факт, що цінності «суспільне покликання» і «свобода» так само недостатньо цінуються даною категорією досліджуваних (7,4; 8,3 балів відповідно). Лише незначна кількість випускників указали, що для них вони є важливими.

Отже, отримані дані свідчать про наявність проблеми професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів, для яких значущим є матеріально забезпечене життя, і водночас відсутність розуміння достатньої значущості цінності роботи для його забезпечення. На наш погляд, такі дані певною мірою можна пояснити тим, що виховуючись в умовах інтернату, діти-сироти позбавлені життєвого прикладу батьків, які працюють на тих чи інших підприємствах, установах, таким чином забезпечуючи себе та свою сім'ю матеріальними благами. Разом з тим, вихованці шкіл-інтернатів звикають до забезпечення їхньої життєдіяльності з боку держави.

На наступному етапі емпіричного дослідження за результатами факторного аналізу виявлено 7 факторів, які характеризують ціннісну сферу досліджуваних (табл. 2).

Таблиця 2

Результати факторного аналізу ціннісних орієнтацій випускників шкіл

Цінності	Фактори						
	1	2	3	4	5	6	7
активне діяльне життя					,662		
життєва мудрість	,828						
здоров'я				,704			
цікава робота	,804						
краса природи та мистецтва		,716					
любов			,621				
матеріально забезпечене життя		-,506					
вірні друзі							
суспільне покликання					,673		
пізнання		,794					
продуктивне життя				,742			
розвиток			,641				
розваги	-,745						
свобода					-,560		
щасливе сімейне життя							-,649
щастя інших							,736
творчість						,805	
впевненість			-,750				

Перший фактор (15,4 % сумарної дисперсії), до якого увійшли такі цінності, як «цікава робота» (0,804), «життєва мудрість» (0,828), «розваги» (-0,745), був проінтерпретований як «Цінність роботи».

Другий фактор (12,2 % сумарної дисперсії), до якого увійшли такі цінності, як «краса природи і мистецтва» (0,716), «пізнання» (0,794), «матеріально забезпечене життя» (-0,506), був названий нами «Пізнання».

Третій фактор отримав назву «Розвиток» (10,7 % сумарної дисперсії) його склали такі цінності, як «любов» (0,621), «розвиток» (0,641) та «впевненість» (-0,750).

Четвертий фактор (8,5 % сумарної дисперсії), до якого увійшли такі цінності: «продуктивне життя» (0,742)

«здоров'я» (0,704), це дало підстави інтерпретувати його як «Продуктивність»

До п'ятого фактору (7,5 % сумарної дисперсії) увійшли цінності: «активне діяльне життя» (0,662), «суспільне покликання» (0,673), «свобода» (-0,560), через що даний фактор отримав назву «Суспільна активність».

До шостого фактора (6,5 % сумарної дисперсії) увійшла єдина цінність «творчість» (0,805), тому він отримав відповідну назву.

Сьомий фактор (5,6 % сумарної дисперсії), до якого увійшли цінності: «щастя інших» (0,736), та «щасливе сімейне життя» (-0,649), був інтерпретований як «Щастя інших».

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості прояву даних факторів у випускників шкіл-інтернатів, порівняно з випускниками загальноосвітніх шкіл.

Так підтверджено, що недостатньою є цінність роботи для випускників шкіл-інтернатів, насамперед для дівчат, водночас для хлопців цінність роботи є досить високою (рис. 1, $p < 0,01$).



Рис. 1. Значущість фактора «Цінність роботи» для випускників шкіл-інтернатів

Одним із можливих пояснень установлених результатів може слугувати наявність традиційних гендерних стереотипів у дослідженні, пов'язаних із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі. Для чоловіків головними ролями вважаються професійні, а для жінок – сімейні ролі [14].

Що до фактору «Пізнання», то він має більшу вагу для випускників шкіл-інтернатів, незалежно від статі, ніж для випускників масових загальноосвітніх шкіл ($p < 0,01$).

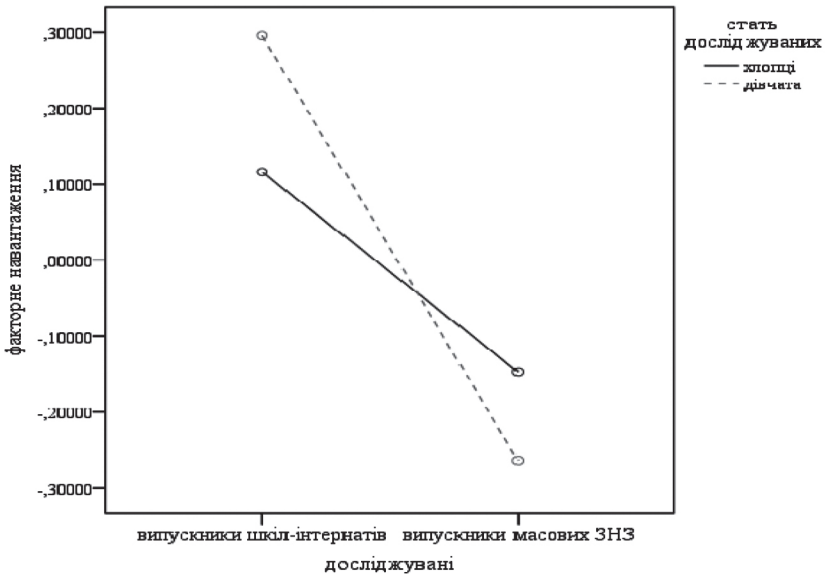


Рис. 2. Значущість фактору «пізнання» для випускників шкіл-інтернатів

Подібні результати виявлено за фактором «Продуктивність» ($p < 0,01$).

Натомість фактор «Суспільна активність» має більшу вагу для випускників загальноосвітніх навчальних закладів, особливо для дівчат ($p < 0,05$).

Це пояснюється тим, що головним фактором розвитку особистості підлітка є зростання соціальної активності [4], яка є певною мірою обмеженою для учнів шкіл-інтернатів.

Отже, можна зробити висновки про те, що професійне самовизначення випускників шкіл-інтернатів є доволі проблематичним через недостатню усвідомленість цінності роботи для мате-

ріального забезпечення життя, розвитку, суспільної активності тощо.

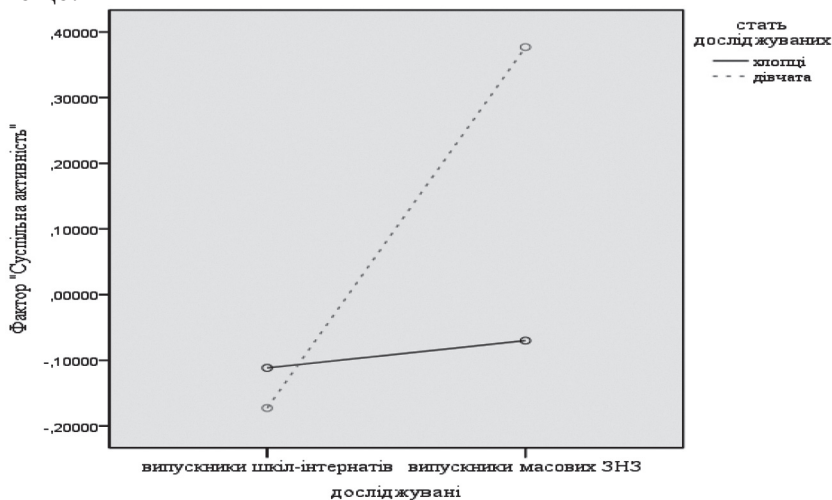


Рис. 3. Особливості прояву фактора «Суспільна активність» для випускників шкіл-інтернатів

Висновки. Встановлено суперечливий характер ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів в контексті професійного самовизначення: недостатня цінність роботи у поєднанні з високою цінністю матеріально забезпеченого життя та розваг.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості прояву факторів ціннісних орієнтацій випускників шкіл-інтернатів, порівняно з випускниками масових шкіл.

Підтверджено, що недостатньою є цінність роботи, насамперед для дівчат – випускників шкіл-інтернатів, водночас для хлопців цінність роботи є досить високою.

Визначено, що незалежно від статі фактори «Пізнання» та «Продуктивність» мають більшу вагу для випускників шкіл-інтернатів, ніж для випускників масових загальноосвітніх навчальних закладів ($p < 0,01$). Натомість фактор «Суспільна активність» має більшу вагу для випускників масових загальноосвітніх навчальних закладів, особливо для дівчат, ніж для випускників шкіл-інтернатів ($p < 0,05$).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації програми психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская. К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балл Г. Психолого-педагогичні засади професійної орієнтації школярів: [проф. інформація та проф. Консультація школярів] / Г. Балл // Психолог. – 2004. – №8. – С. 2–11.
3. Байбородова Л. В. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учеб.- метод. пособие / под. ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, А. П. Чернявская. – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2010. – 240 с.
4. Бевз Г. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування / Г. Бевз // Соціальний працівник. – 2007. – №8. – С. 13–18.
5. Бондарчук Е. И. Психология труда: учебно-метод. пособие. 2- изд., доп. и перераб. / Е. И. Бондарчук, Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская. – К. : МАУП, 2001. – 168 с.
6. Гончарова Н.О. Основы професійної орієнтації: навч. посібник / за ред. В.Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 168 с.
7. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детского дома / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 256 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
10. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 336 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В. С. Мухина // Вопр. психол. – 1989. – №1. – С. 32–39.
14. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.

15. Прихожан А. М. Психология сиротства. – 3-е изд. / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.
16. Рибалка В. В. Психология та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого / В. В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja. K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Ball G. Psihologo-pedagogichni zasady profesijnoi' orijentacii' shkoljariv: [prof. informacija ta prof. Konsul'tacija shkoljariv] / G. Ball // Psiholog. – 2004. – №8. – S. 2–11.
3. Bajborodova L. V. Proforientacija i samoopredelenie detej-sirot: ucheb.- metod. posobie / pod. red. L. V. Bajborodovoj, M. I. Rozhkova / L. V. Bajborodova, L. N. Serebrennikov, A. P. Chernjavskaja. – Kaliningrad: RGU im. I. Kanta, 2010. – 240 s.
4. Bevz G. Psihologichni osoblyvosti ditej, pozbavlenyh bat'kivs'kogo piklivannja / G. Bevz // Social'nyj pracivnyk. – 2007. – №8. – S. 13–18.
5. Bondarchuk E. I. Psihologija truda: uchebno-metod. posobie. 2- izd., dop. i pererab. / E. I. Bondarchuk, N. P. Lukashevich, I. V. Singaevskaja. – K. : MAUP, 2001. – 168 s.
6. Goncharova N.O. Osnovy profesijnoi' orijentacii': navch. posibnyk / za red. V.F. Morguna. – K. : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2010. – 168 s.
7. Dubrovina I. V. Psihologicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / I. V. Dubrovina. – M. : Pedagogika, 1990. – 264 s.
8. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti: ucheb. posobie / Je. F. Zeer, O.A. Rudej. – M. : Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2008. – 256 s.
9. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – M. : Akademija, 2004. – 304 s.
10. Langmejer J. Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste / J. Langmejer, Z. Matejcek. – Praga: Avicenum, 1984. – 336 s.
11. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
12. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. – 312 s.

13. Muhina V. S. Psihologicheskaia pomoshh' detjam, vospityvajushhimsja v ucherezhdenijah internatnogo tipa / V. S. Muhina // Vopr. psihol. – 1989. – №1. – S. 32–39.
14. Praktikum po rendernoj psihologii / pod red. I. S. Klecinoj. – SPb. : Piter, 2003. – 480 s.
15. Prihozhan A.M. Psihologija sirodstva. – 3-e izd. / A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh. – SPb. : Piter, 2007. – 416 s.
16. Rybalka V. V. Psihologija ta pedagogika praci osobystosti: vid obdarovanosti dytyny do majsternosti doroslogo / V. V. Rybalka. – K. : Instytut obdarovanoi' dytyny, 2014. – 220 s.

O.O. Dudnik. Valuable aspect of professional self-determination of boarding schools graduates. The article deals with results of the empirical study the valuable aspect of professional self-determination of boarding schools graduates.

The quantitative indicators of value orientations of boarding school graduates and graduates from secondary schools are envisaged in the context of professional self-determination.

The results of the factor analysis of boarding schools graduates' value orientations are presented. The controversial character of value orientations of boarding school graduates is found in the context of professional self-determination: the lack of value of work in combination with high value of comfortable life and entertainment.

As a result of disperse analysis the features of the factors of boarding school graduates' value orientations were revealed in the comparison with graduates from secondary schools.

It is proved that there is insufficient value of work for graduates from boarding schools, especially for girls, while for boys the value of work is quite high.

It is found that factors «Knowledge» and «Productivity» are of great importance for graduates of boarding schools, regardless of sex, than graduates of secondary schools.

Instead, the factor «Social activity» is of higher importance for graduates of secondary schools, especially for girls.

The reasonability of the development and testing of psychological and pedagogical support of boarding schools graduates' professional self-determination is admitted.

Key words: professional self-determination of the personality, graduates of boarding schools, value orientations, social activity, value of work.

Received July 15, 2015

Revised August 14, 2015

Accepted September 27, 2015

Н.М. Заболотна
zabolotnanatasha@yandex.ua

Когнітивний стиль «гнучкість–ригідність пізнавального контролю» в структурі стильової організації інтелектуальної діяльності студентів

Zabolotna N.M. The cognitive style «informative surveying of flexibility-constriction» as a part of educational providing process in a student group / N.M. Zabolotna // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 199–209.

Н.М. Заболотна. Когнітивний стиль «гнучкість–ригідність пізнавального контролю» в структурі стильової організації інтелектуальної діяльності студентів. У статті розглядаються особливості становлення та сучасного періоду проблеми дослідження диференціально-психологічних аспектів пізнавальної сфери. Зосереджується увага, зокрема, на феноменології стильової організації психічної реальності людини; аналізуються теоретико-методологічні підходи вивчення когнітивно-стильової організації інтелектуальної діяльності. З позицій М. О. Холодної розглядається проблема формування поняття «когнітивний стиль», неоднозначність взаємозв'язків когнітивно-стильових утворень з іншими психічними утвореннями, стабільність когнітивно-стильових параметрів. Охарактеризовано стан дослідження проблеми когнітивних стилів в українській психології. Подано детальну описову психологічну характеристику когнітивного стилю «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» та методики «Словесно-кольорової інтерференції» Дж. Струпа для його діагностики. Представлено процедурні аспекти організації дослідження та інтерпретації ефекту інтерференції в експерименті Дж. Струпа. Викладено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку когнітивного стилю «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» та успішності навчальної діяльності студентів. Виявлено, що полюс ригідності співвідноситься з більш низькою успішністю навчальної діяльності; із поглибленням професійної складової навчального процесу кількість «гнучких» студентів зростає (кількість «гнучких» студентів на старших курсах збільшується, порівняно з молодшими). Обґрунтовано перспективність сучасних досліджень в даному напрямку, зокрема це стосується впливу когнітивного стилю на успішність і результативність навчальної діяльності.

Ключові слова: стиль, когнітивний стиль, «ригідність-гнучкість пізнавального контролю», інтелект, інтелектуальна діяльність, ефект інтерференції, «Словесно-кольоровий тест Струпа», успішність навчальної діяльності.

Заболотная Н. М. Когнитивный стиль «гибкость-ригидность познавательного контроля» в структуре стилевой организации интеллектуальной деятельности студентов. В статье рассматриваются особенности становления и современного периода проблемы исследования дифференциально-психологических аспектов познавательной сферы. Сосредотачивается внимание, в частности, на феноменологии стилевой организации психической реальности человека; анализируются теоретико-методологические подходы изучения когнитивно-стилевой организации интеллектуальной деятельности. С позиций М. А. Холодной рассматривается проблема формирования понятия «когнитивный стиль», неоднозначность взаимосвязей когнитивно-стилевых образований с другими психическими образованиями, стабильность когнитивно-стилевых параметров. Охарактеризовано состояние исследования проблемы когнитивных стилей в украинской психологии. Представлена подробная описательная психологическая характеристика когнитивного стиля «ригидность-гибкость познавательного контроля» и методики «Словесно-цветовой интерференции» Дж. Струпа для его диагностики. Представлены процедурные аспекты организации исследования и интерпретации эффекта интерференции в эксперименте Дж. Струпа. Изложены результаты эмпирического исследования взаимосвязи когнитивного стиля «ригидность-гибкость познавательного контроля» и успешности учебной деятельности студентов. Выявлено, что полюс ригидности соотносится с более низкой успеваемостью учебной деятельности; с углублением профессиональной составляющей учебного процесса количество «гибких» студентов возрастает (количество «гибких» студентов на старших курсах увеличивается по сравнению с младшими). Обоснованно перспективность современных исследований в данном направлении, в частности это касается влияния когнитивного стиля на успешность и результативность учебной деятельности.

Ключевые слова: стиль, когнитивный стиль, «ригидность-гибкость познавательного контроля», интеллект, интеллектуальная деятельность, эффект интерференции, «Словесно-цветовой тест Струпа», успешность учебной деятельности.

Постановка проблеми. У нових умовах, які переживає наше суспільство, вивчення інтелекту та психологічних механізмів інтелектуальної діяльності стає одним із пріоритетних наукових напрямів. По-перше, інтелектуальні здібності людини – це суттєвий резерв людської цивілізації, актуалізація яких може різко підвищити якість будь-яких суспільних реформ. По-друге, одним із вирішальних чинників економічного розвитку в сучас-

них умовах виявилось саме інтелектуальне виробництво, а найважливішою формою власності – власність інтелектуальна. Потребе, інтелектуальна творчість, в якості невід’ємного аспекту людської духовності та умови особистої свободи людини, протистоїть регресивним тенденціям у розвитку суспільства; і саме інтелектуальна праця в змозі забезпечити виникнення нового знання. На думку А. Де Гроот, будь-який творчий продукт – зовсім це не результат інтуїтивного осяяння чи вродженої геніальності, навпаки, це завжди наслідок специфічного саморозвитку особистості, пов’язаного з тривалим накопиченням та диференціацією корисного для даної сфери діяльності досвіду [8].

Зміни, що відбуваються в суспільстві, в свою чергу вимагають оновлення всієї системи освіти, центральною ланкою якої є особистісно-орієнтоване навчання та розвиток самостійної, творчої особистості. Час радикальних змін вимагає від навчальних закладів формування не бездумних виконавців адміністративно-командної системи, а людей соціально-активних, що креативно і вільно мислять, здатних самостійно набувати та оцінювати нову інформацію, здійснювати свідомий вибір і приймати зважені, адекватні рішення.

Отже, розвиток професійної компетентності студента стає одним із нагальних завдань будь-якого навчального закладу. Не викликає сумнівів, що випускник ВНЗ не може вважатися спеціалістом, що досяг вищого рівня майстерності у своїй професійній діяльності, однак, він повинен володіти якостями, які б дозволили йому вдосконалюватися у професійному плані. Якщо розглядати формування компетентності у вузівській освіті, то вірогідно слід говорити про знання, уміння, навички та здібності спеціаліста. Як зазначає В. М. Дружинін, інтелект (як загальна здібність) лежить в основі інших здібностей і визначає успішність будь-якої діяльності [2]. Стильова ж організація діяльності, інтелектуальної, зокрема, є феноменом інтегральної адаптації людини, зв’язку її активності в різних сферах, як реалізація не тільки її індивідуальних, особистісних цілей, а системи досягнення цілей більш загальних – людських, загальнолюдських.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення когнітивних стилів розпочалось у 1950-х роках в американській психології, яке здійснювалося з певною орієнтацією на уявлення про стиль А. Адлера, Г. Олпорта, Р. Стагнера. Дослідження когнітивних стилів відбувалося в межах більш широкого наукового напрямку «New Look». Представники «Нового погляду», відмовившись від пошуку загальних закономірностей протікан-

ня перцептивних процесів, зацікавилися їх індивідуальними відмінностями. Критикуючи ігнорування активності суб'єкта в сприйманні та переробці інформації, вони зосередили увагу на аналізі мотиваційно-особистісних чинників перцепції та виявили в індивідуальних особливостях сприймання відображення стабільних властивостей особистості.

У вивченні пізнавальних процесів на перший план вийшли диференціально-психологічні аспекти: індивідуальні відмінності переробки інформації, її одержання та відтворення, прийоми аналізу та типові форми реагування, відносно яких люди були схожими або відрізнялися. Таким чином, поняття «когнітивний стиль» почало застосовуватись по відношенню до індивідуальних відмінностей у процесі сприймання та переробки інформації [6].

Досліджуючи стиль у різних психологічних проявах (сприймання, пам'ять, мислення, поведінка, діяльність, спілкування тощо), дослідники його визначають неоднаково. Та варто зазначити, що, попри відмінності у визначенні стилів, зберігається взаємопов'язана сукупність відмінних ознак даного психічного утворення, яка відрізняє його від здібностей. Спочатку феноменологія когнітивних стилів описувалась низкою положень, які дозволяли відрізнити стилі від інших психічних реальностей. Стилі ототожнювались не з успішністю пізнавальної діяльності, а зі способами її виконання. Ці відмінності розглядались як відображення особистісної організації в цілому, як її підсистема, «проекція» цілісної особистості на пізнавальну сферу; як актуалізація пізнавальних структур, як більш висока форма інтелектуальної активності, що визначає координацію та регулювання основних, «базових» пізнавальних процесів тощо (В. В. Кочетков, І. Г. Скотнікова; М. О. Холодна; Ф. Мак-Кенна; Ч. Носал та ін.).

М. О. Холодна зазначила, що вже від самого початку під поняття «когнітивний стиль» почали підводити широкий спектр проявів індивідуальності людини: «індивідуальні особливості пізнавальних процесів, що є стійкими в різних ситуаціях при вирішенні різнопланових завдань» (О. В. Соловійов); «переважаючий спосіб аналізу та структурування свого оточення» (Г. Віткін); «комплекс когнітивних контролюючих принципів, що забезпечують можливість реалістично-адаптивних форм пізнавального відображення на основі регуляції афективних станів» (Р. Гарднер); «профіль розумових здібностей» (Н. Броверман); «стабільні риси вищого порядку, які обумовлюють спосіб взаємозв'язку

когнітивних здібностей та афективних властивостей в актах індивідуальної поведінки» (Д. Уорделл, Дж. Ройс) [8, с. 38].

У подальшому було виявлено неоднозначність зв'язків і відношень когнітивно-стильових параметрів та інших психологічних утворень. На думку В. Колги, в параметрах, визначених Меннінгерською школою, більш чітко окреслені інструментально-динамічні особливості пізнавальних процесів, що ж до таких параметрів, як полізалежність та рефлексивність, радше виявляється рівень когнітивного розвитку [4]. Саме тому когнітивний стиль варто розглядати як поліморфне утворення, яке може бути стильовим, рівневим і ситуативним. Наприклад, Холодна розглядає когнітивний стиль як специфічну форму особливостей організації інтелекту, і тому більше як рівневу характеристику індивідуальності, аніж як тільки процесуальну.

Стабільність когнітивно-стильових параметрів також є з'ясованою не остаточно. Як зазначає Аллахвердов, простежується значне переважання емпіричних досліджень у даній царині, що створює серйозне утруднення їх теоретичного обґрунтування [1].

За останні роки в українській психології зростає інтерес до проблеми когнітивних стилів та їх місця в структурі індивідуальності людини. Зокрема були здійснені дослідження когнітивно-стильових характеристик у зв'язку з навчальною діяльністю студентів; когнітивного стилю як чинника процесу розуміння тексту; когнітивного стилю як чинника розвитку пам'яті молодшого школяра; психологічних особливостей читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем; когнітивних стилів як чинників професійного становлення; когнітивного стилю як чинника розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців та ін. [3].

Метою нашого дослідження було порівняння особливостей когнітивного стилю «гнучкість-ригідність пізнавального контролю» студентів різних курсів університету та успішності їх навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження когнітивних стилів ставлять на чільне місце проблему унікальності індивідуальних інтелектуальних ресурсів і дозволяють пояснити поведінку людини, виходячи з аналізу особливостей її пізнавальної сфери.

Когнітивний стиль «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» характеризує ступінь суб'єктивних труднощів при зміні способів переробки інформації в ситуаціях когнітивного

конфлікту. Ригідний контроль є свідченням труднощів переходу від вербальних функцій до сенсорно-перцептивних, пов'язаних із низьким рівнем їх автоматизації. Гнучкий контроль розглядається як відносно легкий щодо такого переходу, що є свідченням високого рівня їх автоматизації. Когнітивний стиль «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» визначається за методикою «Словесно-кольорова інтерференція» Дж. Струпа.

В 1935 р. Дж. Р. Струп опублікував своє дослідження, присвячене ефекту інтерференції в тому, що було названо ним завданням на серійну вербальну реакцію. Дослідження містило три експерименти. У першому з них досліджувані отримували чотири карточки. На кожній карточці слова, що описували кольори, були надруковані рядами в матриці. Цими словами були *червоний, синій, зелений, коричневий* і *фіолетовий* і надруковані були чорним шрифтом. На першій контрольній карточці слова були розміщені в певному порядку, на другій – в оберненому порядку по відношенню до першої карточки. На двох експериментальних карточках порядок розташування слів не відрізнявся від перших двох, однак слова були надруковані кольоровим шрифтом, відмінним від того кольору, який позначало це слово (наприклад, *червоний* могло бути надруковано синім, зеленим, коричневим або фіолетовим кольором). Досліджувані читали слова зліва направо та зверху вниз. В експерименті фіксувався час, необхідний для прочитання всього списку слів. Дж. Струп не виявив різниці під час читання контрольних та експериментальних карточок. У другому експерименті Дж. Струп використав ті ж карточки, однак просив досліджуваних слова не читати, а називати колір шрифту, яким надруковано це слово. Ці зміни стосувалися тільки контрольних карточок, на яких експериментальні слова були надруковані в кольорових квадратах. Виявилось, що досліджуваним знадобилося на 47 секунд більше часу для називання кольору на експериментальних карточках, порівняно з контрольними. На думку Дж. Струпа, збільшення часу реакції свідчить про наявність ефекту інтерференції. Сьогодні цей ефект носить ім'я Струпа (інтерференція Струпа). К. Голден, використавши методологію другого експерименту Дж. Струпа, розробив словесно-кольоровий тест Струпа [5].

Саме в основі оцінки полюсів «ригідного-гнучкого пізнавального контролю» лежить феномен інтерференції як результату конкуренції вербальної та сенсорної функцій, як показник різниці часу виконання конфліктної карти «кольорові слова» та

карти «колір» (чим менша величина інтерференції, тим вища гнучкість контролю).

У нашому дослідженні ми здійснили спробу проаналізувати успішність у навчальній діяльності в залежності від стильової організації інтелектуальної діяльності студентів другого, третього та п'ятого курсів, зокрема стилю «ригідність-гнучкість пізнавального контролю».

В обстеженні взяли участь 31 студент другого курсу, 33 студенти третього та 32 студенти п'ятого курсів спеціальності «психологія» та «математика». Вибірка досліджуваних становить 96 осіб. Дослідження проводилось у першому півріччі навчального року, оскільки в студентів п'ятого курсу у другому півріччі більш вільний графік навчання.

Для діагностики стильового параметру «Гнучкість – ригідність» в дослідженні використаний словесно-кольоровий тест інтерференції Струпа. Початкові показники: T1 – час прочитання словесної карти, T2 – час прочитання кольорової карти, T3 – час прочитання конфліктної карти (інструкція: назвати колір слова при невідповідності реального кольору, яким це слово написано, його вербальному значенню). Використані наступні показники – час інтерференції (T3–T2), інтеграції – дезінтеграції пізнавального досвіду (T2–T1). Розподіл досліджуваних на субгрупи здійснювався за медіанним критерієм.

У групі студентів 2-го курсу виділено «гнучких» студентів – 53 % та «ригідних» студентів – 47 % від загальної кількості студентів цього курсу.

У групі студентів 3-го курсу виділено «гнучких» студентів – 47 % та «ригідних» студентів – 53 % від загальної кількості студентів цього курсу.

У групі студентів 5-го курсу виділено «гнучких» студентів – 61 % та «ригідних» студентів – 39 % від загальної кількості студентів цього курсу (рис.1).

Серед студентів молодших курсів (другий та третій) значущої переваги кількості «ригідних» і «гнучких» студентів не спостерігається (47 % та 53 % на другому та 53 % і 47 % на третьому). На п'ятому курсі питома вага « гнучких» студентів помітно зростає до 61 % , «ригідних» знижується до 39 % , відповідно.

На другому етапі нами було проаналізовано успішність навчальної діяльності студентів, які склали вибірку дослідження, протягом періоду їх навчання (впродовж двох, трьох та п'яти років відповідно) та виявлено середній бал успішності для групи.

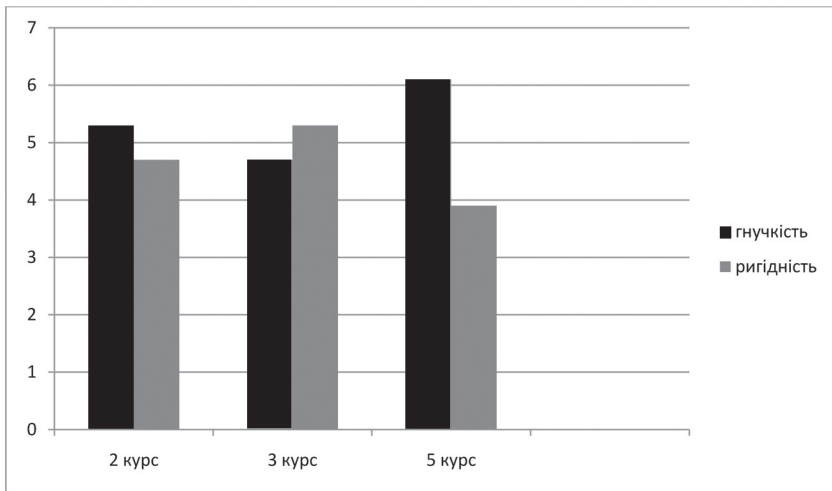


Рис. 1. Співвідношення студентів, які належать до різних стилевих підгруп когнітивного стилю «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» 2-го, 3-го, 5-го курсів за методикою «Словесно-кольорова інтерференція Дж. Струпа»

Відповідно, середній бал успішності другого курсу склав 73 бали, для третього – 68 балів, для п'ятого – 76 балів.

Найменший показник успішності навчальної діяльності у студентів третього курсу – 68 балів, кількість «ригідних» студентів на цьому курсі найбільша – 53 %.

Найбільший показник успішності показали студенти п'ятого курсу – 76 балів, питома вага «гнучких» студентів серед них – 61 % (рис. 2).

Висновки. У нашому дослідженні було виявлено, що полюс ригідності співвідноситься з більш низькою успішністю навчальної діяльності студентів. Із поглибленням професійної складової навчального процесу кількість «гнучких» студентів зростає (у студентів 5-го курсу спостерігається зростання кількості «гнучких» студентів, порівняно з молодшими курсами (2-й та 3-й курси)).

Досліджуючи взаємозв'язки когнітивного стилю та успішності навчальної діяльності, варто відзначити значну перспективність досліджень у цьому напрямку, які дозволять краще зрозуміти механізми мислительної діяльності, розмежувати здібності та інструментальні особливості особистості: стратегії, тактики та стилі переробки інформації. Виявлено зв'язки між ког-

нітивним стилем та особливостями навчання, що в подальшому можуть бути основою для індивідуалізації цього процесу з метою підвищення його ефективності.

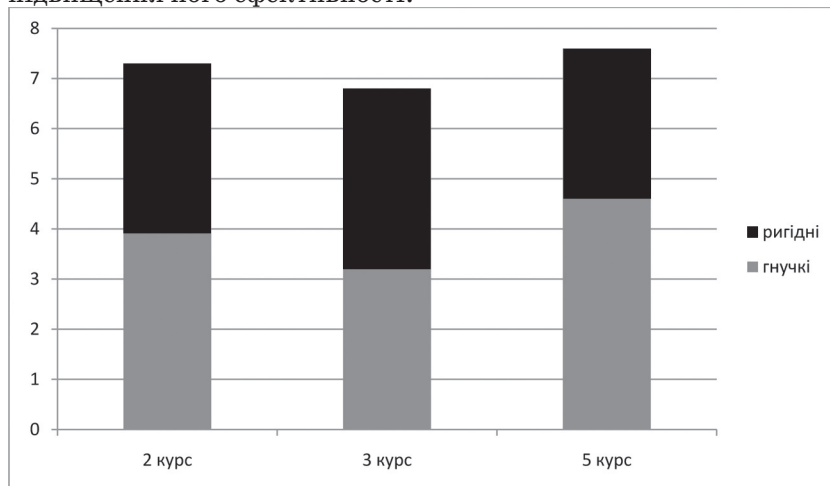


Рис. 2. Співвідношення студентів, які належать до різних стилевих підгруп когнітивного стилю «ригідність-гнучкість пізнавального контролю» 2-го, 3-го, 5-го курсів за методикою «Словесно-кольорова інтерференція Дж. Струпа» та середні показники успішності навчальної діяльності групи

Список використаних джерел

1. Аллахвердов В. М. Когнитивные стили в структурах процесса познания / В. М. Аллахвердов // Когнитивные стили. Тезисы научно – практического семинара / Под ред. В. В. Колги. – Таллинн, 1986. – С. 17–20.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
3. Максименко С. Д. Роль когнітивно-стилевих особливостей особистості в процесі навчальної діяльності / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 3–10.
4. Колга В. А. Возможные миры когнитивных стилей / В. А. Колга // Когнитивные стили : Тезисы научно – практи-

- ческого семинара / Под ред. В. В. Колги. – Таллинн, 1986. – С. 32–37.
5. Кох К. Эффект Струпа, его психометрические свойства и использование в качестве средства оценки / К. Кох // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 136–143.
 6. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии / В. А. Толочек. – М. : Изд-во РАН, 2013. – 320 с.
 7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
 8. DeGroot A. D. Thought and choice in chess. The Hague, etc. : Mouton, 1978.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Allahverdov V. M. Kognitivnye stili v strukturah processa poznaniya / V. M. Allahverdov // Kognitivnye stili. Tezisy nauchno – prakticheskogo seminaru / Pod red. V. V. Kolgi. – Tallinn, 1986. – S. 17–20.
2. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej / V. N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 2000. – 368 s.
3. Maksymenko S. D. Rol' kognityvno-styl'ovyh osoblyvostej osobystosti v procesi navchal'noi' dijal'nosti / S. D. Maksymenko, I. D. Pasichnyk // Naukovi zapysky. Serija «Psihologija i pedagogika». Tematychnyj vypusk «Aktual'ni problemy kognityvnoi' psihologii'». – Ostrog: Vydavnytvo Nacional'nogo universytetu «Ostroz'ka akademija», 2010. – Vyp. 14. – S. 3–10.
4. Kolga V. A. Vozmozhnye miry kognitivnyh stilej / V. A. Kolga // Kognitivnye stili : Tezisy nauchno – prakticheskogo seminaru / Pod red. V. V. Kolgi. – Tallinn, 1986. – S. 32–37.
5. Koh K. Jeffekt Strupa, ego psihometricheskie svojstva i ispol'zovanie v kachestve sredstva ocenki / K. Koh // Voprosy psihologii. – 2003. – №6. – S. 136–143.
6. Tolocek V. A. Problema stilej v psihologii / V. A. Tolocek. – М. : Izd-vo RAN, 2013. – 320 s.
7. Holodnaja M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma / M. A. Holodnaja. – [2-е изд.]. – SPb. : Piter, 2004. – 384 s.
8. DeGroot A. D. Thought and choice in chess. The Hague, etc. : Mouton, 1978.

N.M. Zabolotna. The cognitive style «informative surveying of flexibility-constriction» as a part of educational providing process in a student group. The work envisages some peculiarities of the origin and current

condition of the research of the distinctive psychological facet of cognitive activity. Special attention is paid to phenomenology of style formation of a person's psychical reality. The theoretical background of methodological approaches of cognitive style providing educational process of a person is considered as well. The idea of formation of «cognitive style» is analyzed from the point of view of M.O. Holodna. Ambiguity of interrelations of cognitive-style evolution with psychical formations as well as stability of cognitive-style characteristics are the subject matter of the research either.

The condition of the studies of cognitive styles in Ukrainian psychology is presented. Psychological description of the cognitive style «informative surveying of flexibility-constriction» and J. Ridley Stroop's methods of study of «verbal and colour interferences» for the research of it are given in details. The ways J. Ridley Stroop arranged his study and interpreted the effect of interference in the test are considered.

The outcome of empiric study of concatenation of cognitive style «informative surveying of flexibility-constriction» and successful educational activity of students are presented. The research came up with the supposition the pole of constriction is relevant to slow academic progress. Introduction of more profound professional content in educational process results in the increase of the number of «flexible» students (besides, there are more «flexible» senior students than juniors).

Potential of modern research of the kind is proved, in particular it refers to the impact of cognitive style on academic success and effect of educational activity.

Key words: style, cognitive style, «informative surveying of flexibility-constriction», intelligence, mental activity, interference effect, J. Ridley Stroop's verbal-colour test, success of educational activity.

Received July 09, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 23, 2015

Формування поняття «обмежена осудність» в історичному контексті

Zaviazkina N.V. The formation of the concept «limited responsibility» in a historical context / N.V. Zaviazkina // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podil'skiy 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 30. – Kamianets-Podil'skiy : Aksioma, 2015. – P. 210–219.

Н.В. Завязкіна. Формування поняття «обмежена осудність» в історичному контексті. У статті розкрито неоднозначність поняття «обмежена осудність» в історичному контексті. Проаналізовано, що відсутність чітко визначеної позиції стосовно даної проблеми у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, можливі правові наслідки – все це разом визначає актуальність вказаної проблеми та підкреслює необхідність більш глибокого дослідження теоретичних і практичних аспектів зазначеної категорії. Розглянуто питання необхідності визнання психологічного критерію обмеженої осудності як одного з домінуючих чинників у причинно-наслідковому ланцюгу здійснюваного протиправного діяння.

Доказано, що кримінально-правові категорії осудності, неосудності та обмеженої осудності тісно переплітаються з категоріями психології, судової психіатрії, філософії. Вирішення проблем осудності, неосудності та обмеженої осудності є комплексним та можливе лише на стику наук, із широким застосуванням знань, розроблених представниками цих наук. Оскільки при обґрунтуванні будь-якого нового науково-практичного поняття, особливо такого, що знаходиться на перетині галузей, необхідним стає аналіз існуючої проблематики за весь період існування, стає зрозумілим вчасність психологічного аналізу даної проблеми в історичному контексті. Зроблено висновок, що введення до нового кримінального законодавства України норми обмеженої осудності, зумовило проведення численних досліджень у різних галузях та стало одним із основних досягнень сучасної законотворчості, яке спонукає судові галузі наук (психології, психіатрії, юриспруденції) до ґрунтовної розробки цієї проблеми з метою удосконалення нормативно-правової регламентації судово-експертної діяльності.

Ключові слова: обмежена осудність, історичний погляд, психологія, експертиза, законодавство, інтелект, воля.

Н.В. Завязкіна Формирование понятия «ограниченная вменяемость» в историческом контексте. В статье раскрыта неоднозначность

поняття «ограниченная вменяемость» в историческом контексте. Проанализировано, что отсутствие определенной позиции по данной проблеме в отечественных и зарубежных исследованиях, возможные правовые последствия – все это вместе определяет актуальность проблемы и подчеркивает необходимость более глубокого исследования теоретических и практических аспектов указанной категории. Рассмотрен вопрос о необходимости признания психологического критерия ограниченной вменяемости как одного из доминирующих факторов в причинно-следственной цепи осуждаемого противоправного деяния.

Доказано, что уголовно-правовые категории вменяемости, невменяемости и ограниченной вменяемости тесно переплетаются с категориями психологии, судебной психиатрии, философии. Решение проблем вменяемости, невменяемости и ограниченной вменяемости является комплексным и возможно только на стыке наук, с широким применением знаний учёных разных областей. Поскольку при обосновании любого нового научно-практического понятия, особенно такого, которое находится на пересечении отраслей, необходимым становится анализ существующей проблематики за весь период существования, становится понятным своевременность психологического анализа данной проблемы в историческом контексте. Сделан вывод, что введение в новое уголовное законодательство Украины нормы ограниченной вменяемости, обусловило проведение многочисленных исследований в различных областях и стало одним из основных достижений современного законотворчества, которое побуждает смежные области наук (психологии, психиатрии, юриспруденции) к основательной разработке этой проблемы с целью усовершенствования нормативно-правовой регламентации судебно-экспертной деятельности.

Ключевые слова: ограниченная вменяемость, исторический взгляд, психология, экспертиза, законодательство, интеллект, воля.

Постановка проблеми. При обґрунтуванні будь-якого нового науково-практичного поняття, особливо такого, що знаходиться на межі галузей, необхідним стає аналіз існуючої проблематики за весь період існування. Кримінально-правові категорії осудності, неосудності та обмеженої осудності тісно переплітаються з категоріями психології, судової психіатрії, філософії. Вирішення проблем осудності, неосудності та обмеженої осудності є комплексним і можливе лише на стику наук, із широким застосуванням знань, розроблених представниками цих наук.

Вихідні передумови. Маючи більш ніж вікову історію, еволюція поняття обмеженої осудності впродовж різних етапів його становлення, розпочинаючи з дореформеного періоду ХІХ століття (1800 – 1860 р.р.), характеризується альтернативною зміною провідних наукових уявлень і положень теорії обмеженої осудності.

Мета дослідження полягає у розкритті існуючих підходів в історичному сенсі задля розуміння психологічного підґрунтя категорії «обмежена осудність».

Основний матеріал і результати дослідження. Введення інституту обмеженої осудності, що фактично співпало з освоєнням наукою ідей доказової медицини, актуалізувало принципово нову для судової психології та психіатрії проблему – пошук об'єктивних критеріїв оцінки здатності осудної особи усвідомлювати власні дії й (або) керувати ними, а також ступінь їх порушення в період скоєння протиправних дій. Мова йде про психічні розлади межового рівня, що обмежують розуміння, усвідомлення й вільну регуляцію особою власної кримінальної поведінки (В.Б. Первомайський, 1993; С.М. Шишков, 1994; Ф.В. Кондратьєв, 1996; Й.А.Кудрявцев, 1996; Б.В. Шостакович, 2000).

Питання про обмежену осудність у рамках історично сформованих шкіл кримінального права було доволі різноманітним та вплинуло на кримінальне законодавство взагалі.

У своїй праці «про злочини і покарання» Ч.Беккарія – засновник класичної школи кримінального права, наукові праці котрого змусили юристів задуматися над проблемою осудності й неосудності осіб, що вчинили суспільно небезпечні діяння, закликав до зміни системи карної юстиції, яка існувала в Європі [1]. Поняття обмеженої осудності також було включено у XIX столітті до Шведського (1864 р.), Датського (1886 р.), Фінського (1889 р.) кримінальних законодавств, що істотно позначилося на розвитку інституту обмеженої осудності. Більшість представників цієї школи (зокрема І. Бентам, А. Фейєрбах), вважали поняття осудності й вини взаємопов'язаними, оскільки особа, яка несе на собі менше суб'єктивної вини, відповідно має нести менше покарання. Тобто увага була зосереджена на вирішенні питання: вводити обмежену осудність до кримінального законодавства, визнаючи у всіх випадках її обставиною, що пом'якшує відповідальність і покарання, чи ні.

Важливий внесок у розробку поняття «індивідуалізації покарання» зробили представники соціологічної школи кримінального права Західної Європи (Ф.Лист, Г. Тард, Ван-Гомель та ін.). На думку представників цієї школи, боротися зі злочинністю можна тільки впливаючи на фактори, що її породжують, а коріння цих факторів треба шукати в середовищі, яке оточує злочинця, і в його індивідуальній психології. Покарання повинне служити захистом суспільства від злочинності але ж об'єктом покарання є не злочин, а сам злочинець, його антисоціальні ін-

стинкти й нахили [2]. В 1898 р. У Дрездені відбувся з'їзд судових приставів, який виніс резолюцію про необхідність визнання особливої категорії психічно неповноцінних осіб, до яких слід застосовувати лікувальні заходи та заходи безпеки. Таке питання обговорювалось і в Паризькій групі Союзу криміналістів. На їх думку, особи, які вчинили злочин у стані обмеженої осудності, повинні направлятися не до кримінального судді, а до лікаря-психіатра.

У дореволюційній Росії вчені, володіючи авторитетною думкою і висловлюючи свої скептичні погляди, зіграли не останню роль у тому, що категорія обмеженої осудності не отримала тоді свого належного розвитку. О.Ф. Кістяківський в одній із своїх робіт висловив свою думку наступним чином: «Немає середнього стану осудності і неосудності, оскільки зменшена осудність є все ж осудність» [3,4]. У Російській імперії, до складу якої входила Україна, обмежена осудність не була законодавчо закріплена. Провідні юристи і психіатри (М.С.Таганцев, С.В.Познишев, В.П.Сербський), які були активними учасниками підготовки кримінальних законів, займали негативну позицію з питання законодавчого закріплення обмеженої осудності [5,6]. Тому ані у першому кримінальному законі СРСР, ані у кримінальних і кримінально-процесуальних кодексах союзних республік категорія обмеженої осудності не знайшла свого законодавчого втілення. Вже у радянські часи деякі науковці продовжували стверджувати, що поняття зменшеної осудності неспроможні в науковому відношенні і абсолютно непридатні з практичної точки зору, а продовжувачі цих поглядів на сучасному етапі наводять свої аргументи проти існування обмеженої осудності в кримінальному законодавстві [7].

Проте, дискусія про можливість чи неможливість введення до кримінального законодавства самого терміна «обмежена осудність», про необхідність особливого підходу до осіб, які фактично є обмежено осудними, продовжувалась. Так, у роботах відомих у той час вчених, які висловлювалися на захист зменшеної осудності (М.М. Ісаєв, В.С. Трахтеров, О.О. Жижиленко) було чимало переконливих аргументів. Вони стверджували, що зменшену осудність треба розглядати як обставину, яка усуває кримінальну відповідальність, тому зменшено осудних треба направляти у лікарні, бо карати їх безглуздо [7]. Таке бачення знайшло своє відображення і в першому Виправно-трудоному кодексі УРСР 1925 року, в якому передбачалося створення колоній для психічно невірнорозумних осіб, а також в «Основних за-

садах кримінального законодавства СРСР і союзних республік» 1924 року, яким передбачалося поєднання медичних і судово-виправних заходів.

У післявоєнні роки на з'їздах в Європі вже з новими уявленнями розглядалася проблема неосудності й осудності, здебільше осіб із психічними аномаліями, які вчинили злочин, та ставлення до злочинців з розладами особистості. Прихильники обмеженої осудності вважали за можливе пом'якшення покарання особам, які страждали психічними аномаліями.

У кримінальних кодексах (КК) країн СНД міра зменшеної осудності містить різні тлумачення цієї категорії. Так, у ст.29 «Зменшена осудність» КК Республіки Білорусь зазначено наступне: особа, яка під час вчинення суспільно небезпечного діяння не могла повною мірою усвідомлювати значення своїх дій чи керувати ними внаслідок хворобливого психічного розладу чи розумової відсталості, тобто знаходилася в стані обмеженої осудності, не звільнюється від кримінальної відповідальності. Згідно з ч.2 цієї ж статті, стан обмеженої осудності може слугувати підставою для застосування до особи примусових заходів безпеки й лікування.

Ст. 35 «Обмежена осудність» КК Грузії передбачає, що кримінальній відповідальності підлягає особа, визнана судом обмежено осудною, тобто такою, яка під час вчинення злочину, внаслідок наявного в неї психічного розладу (захворювання), була не в змозі усвідомлювати повною мірою свої дії чи керувати ними. До такої особи суд може застосовувати примусові заходи медичного характеру. КК Азербайджана та Казахстану не мають понять обмеженої чи зменшеної осудності. У ст. 22 КК Російської Федерації немає точного тлумачення обмеженої осудності, але саме цей стан визначається психічним розладом, який не виключає осудності, внаслідок якого особа під час вчинення злочину не могла повною мірою усвідомлювати фактичний характер і суспільну небезпечність своїх дій чи керувати ними [8, 9].

В Україні у 2001 р. до нового кримінального законодавства було введено норму про обмежену осудність, що зумовило проведення численних досліджень у різних галузях, спорів щодо правомірності існування цієї категорії та стало одним з основних досягнень сучасної законотворчості, яке спонукає судові галузі наук (психології, психіатрії, юриспруденції) до ґрунтовної розробки цієї проблеми з метою удосконалення нормативно-правової регламентації судово-експертної діяльності [10]. Із часу вступу в дію нового Кримінального кодексу України з відповідною статтею, яка регламентує кримінальну відповідальність осіб із

психічними розладами, що не виключають осудності, істотно розширився спектр завдань, які стоять перед судовою психолого-психіатричною експертизою. Вирішення питань, пов'язаних із визначенням обмеженої здатності суб'єкта злочину усвідомлювати значення своїх протиправних дій або керувати ними, сприяло розвитку нового етапу теорії й практики комплексних судових психолого-психіатричних експертиз [11, 12]. На думку провідних психологів, судових психологів та психіатрів (Ю.М. Антонян, Л.М. Балабанова, Б.С. Братусь, І.А. Семенцова, О.Д. Сітковська, Й.А. Кудрявцев, Ф.С. Сафуанов, М.В. Морозова, Т.П. Печернікова та ін.) експертна оцінка психічного стану підекспертного стосовно винесення висновку щодо обмеженої осудності не може ґрунтуватися лише на психопатологічних критеріях [13, 14, 15, 16, 17]. Необхідна оцінка структури особистості досліджуваного, емоційно-вольової, мотиваційної сфери, ступеня вольової регуляції поведінки, рефлексії, здатності до адекватного вибору цілей і засобів їх досягнення, особливостей когнітивної сфери. Юридичний критерій обмеженої осудності сформульований як нездатність особи «повною мірою усвідомлювати свої дії (бездіяльність) та (або) керувати ними», містить інтелектуальну і вольову ознаки. Інтелектуальна ознака юридичного критерію обмеженої осудності означає, що особа, яка підозрюється у вчиненні злочину, не розуміє повною мірою фактичну сторону, дійсний зміст своєї поведінки. Вольова ознака свідчить про такий ступінь руйнування психічним, або межовим психічним розладом, вольової сфери людини, коли вона не може повною мірою керувати своїми діями. Це є самостійним елементом, який і при відсутності інтелектуальної ознаки може свідчити про наявність юридичного (психологічного) критерію обмеженої осудності. Ґрунтовні дані судової психології свідчать про те, що особа, яка скоїла суспільно небезпечне діяння, при визначеному стані психіки усвідомлює фактичну сторону свого діяння, може усвідомлювати суспільну небезпеку як своїх дій, так і їх наслідків, однак не може повною мірою керувати своєю поведінкою. Необхідно враховувати, що нездатність повною мірою усвідомлювати свої дії (інтелектуальна ознака) завжди свідчить і про наявність вольової ознаки – нездатності повною мірою керувати цими діями і, отже, про наявність юридичного критерію обмеженої осудності. Порушення в інтелектуальній і вольовій сфері, розлади емоційної сфери, відсутність самокритичності, самоконтролю, обмеженість інтересів, не дозволяють особі застосовувати адекватне до конкретної ситуації рішення, зіставляти свої дії з

соціально-правовими нормами та нормами моралі. Але ж такі порушення не виключають здатність людини контролювати свої дії та керувати ними. Важливим моментом у комплексній оцінці чинників, що визначають експертний висновок, є вивчення кримінальної ситуації, що дозволяє оцінити ступінь актуалізації та впливу психопатологічного розладу, наявного у підекспертного, на його здатність до повноцінної регуляції своєї поведінки в період здійснення протиправних дій.

Висновки. Представлена проблема й сьогодні не має однозначного тлумачення. Не існує однозначної позиції щодо неї й у зарубіжній літературі, не дивлячись на те, що в більшості європейських країн поняття обмеженої (зменшеної) осудності було введено до кримінального законодавства з середини XIX століття. Правові наслідки обмеження осудності в різних країнах (Німеччина, Польща, Чехія, Данія, Угорщина та ін.) залишаються різними – від зменшення терміну покарання до обов'язкового застосування психіатричного лікування в період відбування покарання [18]. Отже, неоднозначність у підходах до проблеми обмеженої осудності визначає її актуальність і підкреслює необхідність більш глибокого дослідження її теоретичних і практичних аспектів із урахуванням вимог сучасної психології та експертології й потреб судочинства та суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Беккариа Ч. О преступлениях и наказаниях / Ч.Беккариа; сост.и предисл. В.С.Овчинского. – М. : ИНФРА–М, 2004. – 184 с.
2. Фейнберг Ц.М. Учение о вменяемости в различных школах уголовного права и судебной психиатрии / Ц.М. Фейнберг // Проблемы судебной психиатрии. – Сб. 5. – М., 1946. – С. 3–90.
3. Богомягков Ю.С. Проблемы невменяемости в советском уголовном праве (понятие вменяемости): [учебное пособие] / Ю.С.Богомягков. – Уфа : Башкирский гос. ун-т, 1978. – 40 с.
4. Приходько Т.М. Проблема зменшеної осудності у кримінальному праві / Т.М. Приходько. – Одеса : Маяк, 1998. – 56 с.
5. Сербский В.П. Судебная психопатология: лекции. Законодательство о душевнобольных. – Вып. 1 / В.П.Сербский. – М. : 1895. – 228 с.
6. Таганцев Н.С. Русское уголовное право. Лекции. Часть общая. В 2-х т. / Н.С. Таганцев. – М. : Наука, 1994. – Т.1. – 380 с.

7. Суценко Ю.К. О совершенствовании понятий «вменяемость» и «невменяемость» / Ю.К.Суценко // Становление и развитие советского уголовного законодательства: материалы межвуз. науч. конф., посвященной 50-летию первого советского уголовного кодекса. – Волгоград : Высшая следственная школа МВД СССР, 1973. – С.67–73.
8. Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы / В.В. Нагаев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 333 с.
9. Морозова М.В. Проблема интеграции специалистов в экспертизе по уголовным делам: пределы компетенции психолога-эксперта при оценке вменяемости / М.В. Морозова, О.Ф. Савина // Психология и право. – 2011. – №2.
10. Гуцал В. Розвиток судової психіатрії в Україні: історичний нарис / В.Гуцал, З.Кошулинська, А.Маланчук та ін. // Медицина світу. – Спец. вип.: психіатрія. Обмежена осудність: психіатричні, психотерапевтичні, психологічні та правові аспекти. – Львів, 2009. – С. 3–9.
11. Первомайский В.Б. Современные подходы к решению проблемы ограниченной вменяемости / В.Б.Первомайский, И.И.Семенова // Архив психіатрії. – 2005. – №1. – С. 47–50.
12. Медицинская и судебная психология // [Т.Б. Дмитриева, Ф.С. Сафуанов, Е.И. Сулимовская и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – [2-е изд]. – М. : Генезис, 2005. – 606 с.
13. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
14. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
15. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе / Ф.С. Сафуанов. – М. : Смысл, 1998. – 189 с.
16. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности / О.Д.Ситковская. – М. : Изд-во «НОРМА», 1998. – 285 с.
17. Кудрявцев И.А. Судебная психолого-психиатрическая экспертиза / И.А. Кудрявцев. – М. : Юрск. лит, 1988 – 224 с.
18. Хавронюк М.І. Сучасне загальноєвропейське кримінальне законодавство: проблеми гармонізації : [монографія] / М.І.Хавронюк. – К. : ІСТИНА, 2005. – 264 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bekkaria Ch. О prestuplenijah i nakazaniyah / Ch.Bekkaria; sost.i predisl. V.S.Ovchinskogo. – М. : INFRA-M, 2004. – 184 s.

2. Fejnberg C.M. Uchenie o vmenjaemosti v razlichnyh shkolah ugolovnogogo prava i sudebnoj psihiatrii / C.M. Fejnberg // Problemy sudebnoj psihiatrii. – M. – Sb.5. – 1946. – S. 3–90.
3. Bogomjagkov Ju.S. Problemy nevmenjaemosti v sovetskom ugolovnom prave (ponjatie vmenjaemosti): [uchebnoe posobie] / Ju.S.Bogomjagkov. – Ufa: Bashkirskij gos. un-t, 1978. – 40 s.
4. Pryhod'ko T.M. Problema zmenshenoi' osudnosti u kryminal'nomu pravi / T.M. Pryhod'ko. – Odesa : Majak, 1998. – 56 s.
5. Serbskij V.P. Sudebnaja psihopatologija: lekci. Zakonodatel'stvo o dushevnobol'nyh. – Vyp. 1 / V.P.Serbskij. – M. : 1895. – 228 s.
6. Tagancev N.S. Russkoe ugolovnoe pravo. Lekcii. Chast' obshhaja. V 2 t. / N.S.Tagancev. – M. : Nauka, 1994. – T.1. – 380 s.
7. Sushhenko Ju.K. Osovershenstvovanii ponjatij «vmenjaemost'» i «nevmenjaemost'» / Ju.K.Sushhenko // Stanovlenie i razvitie sovetskogo ugolovnogogo zakonodatel'stva: materialy mezhdvuz. nauch. konf., posvjashhennoj 50-letiju pervogo sovetskogo ugolovnogogo kodeksa. – Volgograd: Vysshaja sledstvennaja shkola MVD SSSR, 1973. – S.67–73.
8. Nagaev V.V. Osnovy sudebno-psihologicheskoi jekspertizy / V.V. Nagaev. – M.: JuNITI-DANA, 2000. – 333.
9. Morozova M.V., Savina O.F. Problema integracii specialistov v jekspertize po ugolovnym delam: predely kompetencii psihologa-jeksperta pri ocenke vmenjaemosti // Psihologija i pravo. – 2011. №2.
10. Gucal V. Rozvytok sudovoi' psihiatrii' v Ukraїni: istorychnyj narys / V.Gucal, Z.Koshulyn'ska, A.Malanchuk ta in. // Medycyna svitu. – Spec. vyp.: psihiatrija. Obmezheni osudnist': psihiatrychni, psyhoterapevtychni, psihologichni ta pravovi aspekty. – L'viv, 2009. – S. 3–9.
11. Pervomajskij V.B. Sovremennye podhody k resheniju problemy ogranichennoj vmenjaemosti / V.B.Pervomajskij, I.I.Semenova // Arhiv psihiatrii. – 2005. – №1. – S.47–50
12. Medicinskaja i sudebnaja psihologija // [T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanov, E.I. Sulimovskaja i dr.]; pod red. T.B. Dmitrievoj, F.S. Safuanova. – [2-e izd]. – M. : Genezis, 2005. – 606 s.
13. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – M.: Mysl', 1988. – 304 s.

14. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji / V.A. Ivannikov. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1991. – 142 s.
15. Safuanov F.S. Sudebno-psihologicheskaja jekspertiza v ugovnom processe / F.S. Safuanov. – M. : Smysl, 1998. – 189 s.
16. Sitkovskaja O.D. Psihologija ugovnoj otvetstvennosti / O.D. Sitkovskaja. – M. : Izd-vo «NORMA», 1998. – 285 s.
17. Kudrjavcev I.A. Sudebnaja psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza / I.A. Kudrjavcev. – M. : Jursk. lit., 1988 – 224 s.
18. Havronjuk M.I. Suchasne zagal'nojevropejs'ke kryriminal'ne zakonodavstvo: problemy garmonizacii' : [monografija] / M.I. Havronjuk. – K. : ISTYNA, 2005. – 264 s.

N.V. Zaviazkina. The formation of the concept «limited responsibility» in a historical context. This article is devoted to the problems of the effective using of limited responsibility, due to the specification at the intersection of science concepts. In the focus of the article there is the question of necessity of recognizing the psychological criterion of limited responsibility as one of the dominant factors in the cause-effect chain of implemented illegitimate action. The relevance of this issue consists of the ambiguity concepts in a historical context, the lack of a clear position according to this problem in the domestic and foreign studies, the possible legal consequences.

It is proved that criminal and legal categories of responsibility, diminished responsibility and limited responsibility closely intertwine with categories of psychology, judicial psychiatry, and philosophy. The solution of problems of responsibility, diminished responsibility and limited responsibility is complex and it is possible only on a joint of sciences, with broad application of knowledge of scientific different areas. As in justification of any new scientific and practical concept, especially such which's on crossing of branches, it is necessary to analyze the existing perspective for the entire period of existence there's clear a timeliness of the psychological analysis of this problem in a historical context.

The conclusion is drawn that introduction to the new criminal legislation of Ukraine of standard of limited responsibility caused carrying out numerous researches in various areas and became one of the main achievements of modern lawmaking which induces juridical areas of sciences (psychology, psychiatry, law) to thorough development of this problem for the purpose of improvement of a standard and legal regulation of judicial and expert activities.

Key words: limited responsibility, psychology, historical view, legislation, expertise, intelligence, will.

Received July 11, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 27, 2015

Розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого

Zorina V.I. A developing program of teenager's personal development, conditioned by the influence of the ideal image of an adult / V.I. Zorina // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 220–233.

В.І. Зоріна. Розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого. У статті визначено сутність поняття «ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку» – персоналізована системна структура, що відбиває уявлення підлітка про себе ідеального у часовій перспективі. Виділено зміст і складові ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка: Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий. Обґрунтовано застосування різних способів методу самоопишу (провідного в нашому дослідженні): семантичного диференціалу, методи діагностики міжособистісних відносин, творів. Представлено емпіричну чотирифакторну модель образу ідеального дорослого. Зазначено, що ідеологія розвиваючої програми базувалася на результатах констатуючого експерименту: на емпірично виявленій структурі уявлення про себе і про ідеальний образ, доповненій відомостями про ідентифікацію зі значимими соціальними фігурами (SSST) і зміст Я-концепції (ДМВ). Виділено в розвиваючій програмі вольовий, комунікативний та емоційний аспекти. Описано розвиваючу програму особистісного розвитку підлітка, обумовлену впливом ідеального дорослого. Надано оцінку ефективності розвиваючої програми. Визначено, що найбільш ефективною вона буде під час кризи особистісного зростання, ознаки якої були встановлені у дев'ятикласників. Зазначено, що статистично достовірно збільшилася кількість школярів, які були здатні сформулювати свою життєву позицію; уявлення про майбутнє стало більш реалістичним та інтегрованим майже для половини учасників розвиваючої програми. Констатовано, що програму, яка була розроблена та апробована в нашому дослідженні, можна рекомендувати для учнів загальноосвітніх шкіл та інших закладів освіти.

Ключові слова: ідеальний образ дорослого як чинник особистісного розвитку підлітка, емпірична чотирифакторна модель ідеального обра-

зу дорослого, ідеальний та реальний дорослий, метод самоопису, розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка.

В.И. Зорина. Развивающая программа личностного развития подростка, обусловленная влиянием идеального образа взрослого. В статье раскрыта сущность понятия «идеальный образ взрослого как фактор личностного развития» – персонализированная системная структура, которая отражает представление подростка об идеальном себе во временной перспективе. Выделено содержание и составляющие идеального образа взрослого как фактора личностного развития подростка: Я-реальный (реальная), Я-идеальный (идеальная), Реальный взрослый, Идеальный взрослый. Обосновано применение различных способов метода самоописания (ведущего в нашем исследовании): семантического дифференциала, методики диагностики межличностных отношений, сочинений. Представлена эмпирическая четырехфакторная модель образа идеального взрослого. Отмечено, что идеология развивающей программы основана на результатах констатирующего эксперимента: на основе эмпирически обнаруженной структуры представления о себе и об идеальном образе, дополненной сведениями об идентификации со значимыми социальными фигурами (SSST) и о содержании Я-концепции (ДМО). Выделено в развивающей программе волевой, коммуникативный и эмоциональный аспекты. Описана развивающая программа личностного развития подростка, обусловленная влиянием идеального взрослого. Дана оценка эффективности развивающей программы. Определено, что наиболее эффективной она будет во время кризиса личностного роста, признаки которой были установлены у девятиклассников. Отмечено, что статистически достоверно увеличилось количество школьников, которые были способны сформулировать свою жизненную позицию; представление о будущем стало более реалистичным и интегрированным почти для половины участников развивающей программы. Констатируется, что программу, которая была разработана и апробирована в нашем исследовании, можно рекомендовать для учащихся общеобразовательных школ и других учебных заведений.

Ключевые слова: идеальный образ взрослого как фактор личностного развития подростка, эмпирическая четырехфакторная модель идеального образа взрослого, идеальный и реальный взрослый, метод самоописания, развивающая программа личностного развития подростка.

Постановка проблеми. Трансформація суспільства, ціннісні орієнтири особистості та різних соціальних груп в цілому закономірно змінюються. З практичної точки зору, чітке уявлення про зміст, структуру та динаміку ідеального образу дорослого має велике значення в усіх сферах, де підлітки взаємодіють з дорослими – від навчання до психотерапії.

З багатьох можливих підходів до проблеми визначення ціннісних орієнтацій найперспективнішим ми вважаємо вивчення їх че-

рез поняття образу, адже саме категорія образу втілює цілісність – обов'язкову вимогу до сучасного психологічного дослідження. Більш приватною категорією є ідеальний образ, або ідеал.

Перевагами цієї категорії для дослідження є те, що ідеальний образ є компонентом самосвідомості, отже, й особистості. Саме в підлітковому віці, під час вторинної соціалізації, потреба в орієнтації є максимальною, важливішою, ніж у будь-який інший період в житті. Найкраще втілює цей процес саме ідеальний образ дорослого – як взірць для власного розвитку, конкретніше – для вибору певних дій у своєму житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній науці проводились певні дослідження, що знайшли відображення в : загальнопсихологічних положеннях про життєве самовизначення та самореалізацію старшокласників, в особистісно орієнтованих підходах до виховання й освіти (Б. Г. Ананьєв [2] Г. О. Балл, А. Бандура, О. К. Дусавицький [9], Е. Еріксон [24], Л. М. Карамушка [10;11] та ін.); психолого-педагогічних концепціях щодо статевого та гендерного виховання (В. О. Васютинський, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді [7], О. О. Нежинська [15], та ін.); теоретичних і методичних положеннях стосовно особистісного розвитку (В. А. Семиченко [19], О. І. Бондарчук [4], П. В. Лушиним [13] та ін.).

У психолого-педагогічній практиці проводились певні дослідження системи пріоритетних цінностей для підлітка: обговорення проблеми «Підліток у соціумі XXI віку» (В. В. Абраменкова) [1], теорія розвитку особистості учня в навчальній діяльності – О. К. Дусавицький [9], дослідження самоствердження особистості старшокласника – Н. Ситнікова [21], психологічні основи особистісного зростання підлітків – І. С. Булах [5], значення прикладу у вихованні школярів – І. В. Бабурова [3], роль дорослого в особистісній та професійній ідентичності підлітків [18] та ін. Наявність багатьох точок зору свідчить про складність і неоднозначність категорії ідеального образу. Ця обставина вимагає особливої ретельності при побудові дослідження і надає йому додаткової актуальності.

Мета статті: ознайомлення з розвиваючою програмою особистісного розвитку підлітка, обумовленою впливом ідеального образу дорослого.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. На основі теоретичного аналізу [6; 8;12; 14; 17; 18; 22] нами визначено, що **ідеальний образ дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка** – це максимально персоналізована системна структура, яка відображає уявлення підлітка про себе ідеаль-

ного у часовій перспективі. При цьому виділено зміст і складові ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка (рис. 1.1), який складається з декількох складових: Я-реальний (реальна), Я-ідеальний (ідеальна), Реальний дорослий, Ідеальний дорослий.

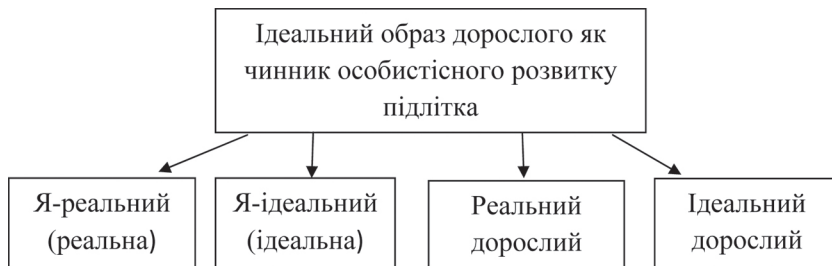


Рис. 1.1. Зміст і складові ідеального образу дорослого як чинника особистісного розвитку підлітка

Провідним методом нашого дослідження було вибрано самоопис, причому принципово важливим було застосування різних його способів. Такими в нашому дослідженні стали: семантичний диференціал [20], Методика діагностики міжособистісних відносин [23], твори [12; 16].

Розвиваюча програма призначена для структурування у свідомості підлітків образу ідеального дорослого. У нашому підході (ми спиралися на культурно-історичну концепцію та генетико-моделюючий підхід) передбачається, що це дозволить підліткам у більшій мірі усвідомлено пробудувати свої життєві цілі і шляхи їх досягнення.

Ідеологія розвиваючої програми базувалася на результатах констатуючого експерименту, конкретніше – на емпірично виявленій структурі уявлення про себе і про ідеальний образ, доповненій відомостями про ідентифікацію зі значимими соціальними фігурами (SSST) і про зміст Я-концепції (ДМВ). Зокрема, при описі образів «Я», реального дорослого й ідеалу за допомогою семантичних диференціалів, встановлено, що з чотирьох емпірично встановлених факторів, що становлять модель, один явно висловлює вольові якості, один – типово емоційний стан, і два носять соціальний характер, відбиваючи закритість від соціальної взаємодії і його спрямованість (доброчливість). Зміст цих факторів відображає, скоріше, структуру уявлень, якими підлітки користуються, оцінюючи і переживаючи себе в соціальній взаємодії [Додаток 1].

Відповідно, в програмі було виділено вольовий, комунікативний та емоційний аспекти. Вольовий проявляється в подоланні опору серйозно аналізувати своє життя. Емоційний – тренінгова ігрова атмосфера сприяє більшій впевненості. Комунікативний відбивається в самій груповій формі другої частини.

Образ ідеального дорослого, як випливає з результатів констатуючого етапу дослідження, уявляється в свідомості «середнього підлітка» як крутий, впевнений, доброзичливий. Все це конкретизується у представленій **розвиваючій програмі особистісного розвитку підлітка, обумовленій впливом ідеального образу дорослого.**

1 заняття

Відбувалося коротке знайомство (за 4 місяці до формуючого експерименту зустрічалися під час проведення констатуючого) – підлітки називали свої імена, дослідник їх запам'ятовував, і розповідав про цілі заняття. Більшість підлітків на цьому етапі були малоактивні.

Далі впродовж 15 хвилин проводилася розігрівача гра, спрямована на активізацію пізнавальних процесів та інтересу до себе.

Після цього підліткам було запропоновано записати на аркушах три свої цілі на найближчі 5 років. Потім ці цілі озвучувалися і записувалися на дошці. Таким чином був отриманий «груповий портрет цілей». Він виконував роль первісного імпульсу для запуску рефлексії.

Час, що залишився, було присвячено обговоренню. На цьому етапі підлітки були вже жваві, і, за їхніми висловлюваннями, у багатьох цілі виявилися схожими. Відбулася своєрідна легалізація цілепокладання, підтримана взаємною відкритістю в цій темі. Ще однією ознакою поживавлення та зацікавленості ми вважаємо появу великої кількості варіантів цілей і постановку питання про їх зміст.

2 заняття

Метою цього заняття була подальша конкретизація досить абстрактних цілей, сформульованих підлітками в творах на констатуючому етапі і початкове пов'язування їх з образом ідеального дорослого.

Після короткого повідомлення учасниками про свої роздуми після попереднього заняття (їх було досить мало) їм були роздані твори, які вони писали під час констатуючого експерименту, і спеціальний бланк. Пропонувалося вибрати з них три, і конкретизувати, відповідаючи на питання: що для цього треба? що є зараз? Якщо виникали додаткові міркування, в бланку-таблиці була гра-

фа для цього. Однак у більшості учасників міркувань не виникало, вони були досить пасивні. Ця частина заняття була самостійною.

Після озвучування результатів у групах виникало пожвавлення, як і на першому занятті. Такий збіг і швидкість, з якою виникало пожвавлення, дозволило припустити, що більш активними підлітки стають, коли починається процес взаємного саморозкриття, і що потреба в структуруванні життєвих цілей для них актуальна. Очевидно, в повсякденному спілкуванні підлітки цю, досить інтимну для них тему, не обговорювали.

Наприкінці заняття ведучою було запропоновано питання про те, які якості потрібні для досягнення цих цілей – характерно, що тільки в одній із трьох груп це питання виникло спонтанно. Учасниками було запропоновано декілька варіантів, але на їх обговорення не вистачило часу. У даному випадку був навмисно використаний «ефект незавершеної дії» Зейгарник, щоб тоді з більшою ймовірністю після заняття продовжити обдумування обговорюваних проблем.

3 заняття

Метою була актуалізація образу ідеального дорослого в зв'язку з власним образом підлітка.

Заняття починалося з обговорення попереднього. Підлітки повідомляли про те, що проблема виявилася «заплутаною», і причиною було нечітке уявлення про зміст особистісних якостей. Це збігалося з результатами констатуючого етапу, зокрема, великого розкиду уявлень саме в дев'ятикласників, воно зазначалося при аналізі образів ідеального дорослого й ідеального однопітк. Позначення цієї проблеми в обговоренні можна вважати ще одним підтвердженням наших висновків, і першого етапу рефлексії – виявлення недостатньої чіткості наявних образів при спробі конкретизації.

Оскільки вищеописане було передбачуваним, учасникам були роздані бланки з операціональними визначеннями 21 особистісних властивістю:

Чарівність – здатність залучати людей, нічого для цього не роблячи.

Сила – здатність долати перешкоди.

Товариськість – прагнення спілкуватися якомога більше з різними людьми.

Відповідальність – здатність виконувати те, що сама людина вважає важливим.

Наполегливість – здатність довго не кидати розпочату справу.

Відкритість – здатність вільно проявляти себе і говорити про себе.

Доброta – ставлення до людей як до гарних і добрих.

Незалежність – здатність розрізняти, де Я, а де інші (обов'язки, інтереси).

Діяльність – прагнення не сидіти без діла.

Чуйність – здатність співчувати і допомагати, якщо людина дійсно цього потребує.

Розум – здатність швидко і повно оцінювати поточну ситуацію.

Рішучість – здатність швидко переходити від прийняття рішення до його виконання.

Енергійність – здатність бути в напрузі довго і при цьому відчувати сили.

Справедливість – прагнення діяти в згоді зі своєю совістю.

Доброзичливість – отримання задоволення, коли робите добро людям просто так.

Впевненість у собі – збереження віри в себе навіть при невдачах.

Мовчазність – здатність не базікати зайвого.

Чесність – здатність не обманювати без крайньої необхідності

Самостійність – звернення за допомогою тільки тоді, коли вона необхідна.

Незворушність – здатність зберігати спокій.

Мудрість – здатність враховувати свій досвід.

Таким чином, у підлітків з'явилися чіткі, а головне – єдині критерії для оцінки особистісних властивостей.

Спочатку підліткам пропонувалося самостійно вибрати три якості, які вони хотіли б мати найбільше. Далі описати рід занять і сімейне життя дорослої людини з такими якостями.

Після самостійної роботи підліткам було запропоновано озвучити свій вибір, ці відомості записувалися на дошці. При цьому виявилось набагато більша різноманітність якостей, ніж було в подібній процедурі на першому занятті щодо цілей. Це ми розглядали як ознаку індивідуалізації – наступного етапу рефлексивного процесу.

4 заняття

Його цілями були: інтеграція всієї розвиваючої програми, задіяння соціального аспекту ідеального образу, ідентифікація з ним.

Була проведена гра «Зустріч випускників». Спілкування в образах ідеального дорослого. У цій же вправі ідеальний образ

ускладнюється і конкретизується. З точки зору загальної методології соціально-психологічного тренінгу, відбувається інтеграція когнітивного, афективного і поведінкового компонентів зміни. У нашому випадку вправа запускала процес інтеграції і дозволяла сподіватися, що, подолавши на тренінгу комунікативний бар'єр (про нього свідчить віднесення себе до замкнених і недоброзичливих і невпевнених в семантичному просторі, і описана тут поведінка на заняттях) щодо роздумів про майбутнє, вони стануть говорити про це з оточуючими.

Учасники сидять у колі з листочками – списками всього класу. Зачитувалася інструкція: *«Зараз у вас – зустріч випускників. Минуло 20 років після випуску зі школи. Ви всі пройшли якийсь життєвий шлях, чогось досягли. І, напевно, хочеться похвалитися цим. Зараз кожен по черзі буде вставати, впродовж однієї хвилини розповідати про себе 45-47-річного (-у), як на випускному. Потім 4 хвилини на будь-які питання, я теж буду брати в цьому участь. Чи все зрозуміло? Давайте почнемо»*.

Вправа викликала великий ентузіазм. Початкові розповіді переважно спиралися на попередні заняття. Найбільш типовими були питання про сім'ю та дітей, оскільки майже ніхто детально в презентації це не описував. Заохочувалися нетипові питання, типу:

- Скільки разів був у шлюбі?
- Чи відраховували з ВНЗ?
- Чи слухаєш «зараз» музику, яку слухав в 16 років?
- Хочеться вже на пенсію?
- Що в тобі найсильніше змінилося зі школи?

Після питань черговому учаснику, в списку класу, навпроти його прізвища, решта ставили оцінку тому, наскільки його життя вдалося – від 0 – «повний відстій» до 12 – «краще нікуди». При цьому пояснювалося, що враховувати треба все. Наприклад, у Президента занадто багато відповідальності і мало свободи, великі гроші страшно втратити, діти – це купа клопотів і т.п.

Наприкінці заняття і всієї програми підбивалися підсумки. Кожен учасник озвучував, що він дізнався про себе, беручи участь у програмі – так актуалізувався новий образ «Я», найсильніше враження, зміна планів на майбутнє.

Оцінка ефективності програми полягала у зіставленні результатів експериментальної та контрольної груп на констатуючому і підсумковому етапах дослідження. Контрольна група – підлітки, які не проходили розвиваючу програму – дозволяла контролювати ефект природного розвитку, адже підсумкове тестування проводилося більше чотирьох місяців після констатую-

чого. Програму можна вважати ефективною, якщо не виявлено достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групою на констатуючому етапі, а на підсумковому етапі дослідження вони виявлені.

Після проведення розвиваючої програми підлітки знову писали твори, і ми зробили статистичне порівняння за всіма критеріями їх контент-аналізу. Для порівняння структурних, кількісних параметрів ми використовували критерій Стьюдента, для якісних параметрів – критерій χ^2 , співставляючий частотні розподіли.

Підсумовуючи результати перевірки ефективності впливу розвиваючої програми, ми виявили, що вона не мала впливу на підвищення грамотності, але сприяла здатності структуровано та розгорнуто описувати ідеальний образ майбутнього.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі результатів дослідження розроблено програму особистісного розвитку підлітків через усвідомлення та інтеграцію ідеального образу дорослого. Визначено, що найбільш ефективною вона буде під час кризи особистісного зростання, ознаки якої були встановлені у дев'ятикласників.

Статистично достовірно збільшилася кількість школярів, які були здатні сформулювати свою життєву позицію. Уявлення про майбутнє стало більш реалістичним та інтегрованим майже для половини учасників розвиваючої програми.

Співставляючи результати експериментальної та контрольної групи, готовність дев'ятикласників до змін досить велика, і саме розвиваюча програма її реалізує.

Програму, яка була розроблена та апробована в нашому дослідженні, можна рекомендувати для учнів загальноосвітніх шкіл та інших закладів освіти.

Додаток 1

Факторна модель ідеального образу дорослого у свідомості підлітка

	перевернуто	Factor	Factor	Factor	Factor	
		1	2	3	4	
	Фактор 1, 15%					Крутизна
11	Нерішучий	,67	-,15	,28	,06	Рішучий
8	Залежний	,62	,08	,11	,09	Незалежний
9	Пасивний	,54	,05	,22	-,15	Діяльний
17	Невпевнений	,54	-,11	,42	,15	Впевнений
20	Несамостійний	,54	,04	-,30	,06	Самостійний
13	Несправедливий	,52	-,16	-,03	-,25	Справедливий

	Фактор 2, 10%					Впевненість
14	Напружений	,02	,70	,30	,12	Розслаблений
15	Метушливий	,17	,68	,08	,12	Спокійний
21	Дратівливий	,16	,60	,03	,33	Незворушний
	Фактор 3, 14%					Замкнутість
3	Говіркий	-,09	-,03	,70	,01	Мовчазний
18	Товариський	,15	,03	,69	,34	Відлюдний
6	Відкритий	,21	,03	,68	,30	Замкнутий
	Фактор 4, 12%					Доброзичливість
10	Черствий	,31	-,04	-,21	,65	Чуйний
5	Впертий	-,12	,28	,03	,67	Поступливий
16	Ворожий	,16	,05	-,33	,65	Доброзичливий
		2,25	1,46	2,08	1,75	
		,15	,10	,14	,12	

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Подростковая субкультура как пространство самореализации / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 157–189.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / Б. Г. Ананьева ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : Избранные психологические труды: в 70 т.).
3. Бабурова И. В. Пример в воспитании школьников. Монография / И. В. Бабурова. – Смоленск. : издат. СмолГУ, 2007. – 320 с.
4. 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.
5. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І.С.Булах. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2004. – С. 1-39.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1960. – 366 с.
7. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – К. : Академія, 2004. – 308 с.

8. Грись А. «Я – образ» як психологічний чинник соціальної дезаптації особистості / А. Грись // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 59–67.
9. Дусавицький О.С. Теорія розвитку школяра в навчальній діяльності / О. С. Дусавицький // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 7. – С.1–12.
10. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
11. Карамушка Т. В. Особливості кар'єрних орієнтацій старшокласників / Т. В. Карамушка // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : Тези IV наук.-практ конф. 23-24 листопада 2006 р. / Акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Укр. асоц. орг психол. та психол. праці [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 78–80.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период : Как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. – [2-е изд.] – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
14. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
15. Нежинська О. О. Вплив гендерних стереотипів батьків на особистісний розвиток підлітка / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2014. – Т.1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2014. – Вип. 40. – С. 143–147.
16. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко / Психосемантика сознания . – М. : МГУ, 1998, – 208 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
18. Сапогова И.А. Роль взрослого в личностной и профессиональной идентичности подростков / И.А. Сапогова // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов: в 8 т.(изд-во С.- Петербургского университета). – СПб., 2003. – Т. 7. – С. 50–53.
19. Семиченко В. А. Системно – структурне моделювання складних об'єктів у психолого – педагогічних досліджен-

- нях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.
20. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учебное пособие для студентов ВУЗов / В. Серкин. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
21. Ситнікова Н.В. Психологія самоствердження особистості старшокласника / Н.В.Ситнікова // Психологія суспільства. – 2008. – № 2. – С. 75–103.
22. Смирнов С. Д. Психология образа : Проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство Московского Университета, 1985. – 232 с.
23. Собчик Л. Психология индивидуальности : теория и практика психодиагностики / Л. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.
24. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. Д. Андреевой и др. ; общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramenkova V.V. Podrostkovaya subkultura kak prostranstvo samorealizatsii / V.V. Abramenkova // Voprosy psichologii. – 2008. – № 1. – P. 157–189.
2. Ananjev B.G. Psichologiya i problemy chelovekoznaniya : izbrannye psichologicheskie trudy / B.G. Ananjeva ; pod red. Bodaleva A.A. – М. : Voronezh , 1996. – 384 p. – (Psichologiya otechestva : Izbrannye psichologicheskie trudy: v 70 t.).
3. Baburova I.V. Primer v vospitanii shkolnikov. Monographia / I.V. Baburova. – Smolensk. : izdat. SmolGU. 2007. – 320 p.
4. Bondarchuk O.I. Sotsial'no – psichologichni osnovy osobystisnogo rozvyt'ku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv u profesijnij diyal'nosti : monographia / O.I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit , 2008. – 318 s.
5. Bulakh I.S. Psichologichni osnovy osobystisnogo zrostannya pidlitkiv : avtoref.dys. na zdobuttya nauk.stupenya kandydat ped.nauk / I.S. Bulakh. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova. – 2004. – P. 1–39.
6. Dusavytsky O.S. Teoriya rozvytku shkolyara v navchal'nij diyal'nosti / O.S. Dusavytsky // Praktychna psichologiya ta sotsial'na robota . – 2008. – № 7. – P. 1–12.
7. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis / E. Erikson ; per. s angl. A.D. Andreevoy i dr.; obsch.red. A.V. Tolstyh . – М.: Progress ,1996. – 344 p.
8. Govorun T.V. Genderna psichologiya : navch.posibnyk / T.V. Govorun , O.M. Kikendzhi . – K. : Akademiya , 2004. – 308 p.

9. Gryś A. «Ya – obraz» yak psichologichnyj chynnyk sotsial'noi dezaptatsii osobystosti / A. Gryś // Sotsial'na psichologiya . – 2005. – № 6 (14) . – P. 59–67.
10. Karamushka L.M. Psichologiya osvitynogo menedzhmentu : navch.posibnyk / L.M. Karamushka . – K. : Lybid, 2004. – 424 p.
11. Karamushka T.V. Osoblyvosti kar'yernykh oriyentatsiy starshoklassnykiv / T.V. Karamushka // Psichologichni osnovy efektyvnoji diyal'nosti organizatsiy v umovah sotsial'no-ekonomicznyh zmin : Tezy IV nauk.praktych konf. 23– 24 lystopada 2006 r. / Akad. Ped. Nauk. Ukrainy , Inst. Psichologii im. G.S. Kostyuka , Ukr.asots.org psych. ta psycho.pratsi [ta in.]. – K. : Nauk. svit, 2006. – P.78–80.
12. Leontyev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leontyev . – M. : Politizdat , 1977. – 304 p.
13. Lushin P.V. O psichologii cheloveka v perehodnoy period : Kak vyzhivat', kogda vsyo rushitsya? / P.V. Lushin . – [2-e izd.] – K. : Nauk. svit, 2007. – 207 p.
14. Maksimenko S.D. Genezis suschestvovaniya lichnosti / S.D. Maksimenko. – K. : Izdatel'stvo OOO «KMM» , 2006 . – 240 p.
15. Nezhyn's'ka O.O. Vplyv gendernykh stereotypiv bat'kiv na osobystisnyj rozvytok pidlitka / O.O. Nezhyn's'ka // Aktual'ni problemy psichologii : zbirnyk nauk.prats' Instytutu psichologii im. G.S. Kostyuka NAPN Ukrainy ; za red. S.D. Maksymenka , L.M. Karamushky. – K. 2014. – T. 1: Organizatsijna psichologiya. Ekonomichna psichologiya. Sotsial'na psichologiya / za red. S.D. Maksymenka , L.M. Karamushky. – K., 2014. – Vyp. 40. – P. 143–147.
16. Petrenko V.F. Psichosemantika soznaniya / V.F. Petrenko / Psichosemantika soznaniya. – M. : Pedagogika , 1989. – T.2. – p. 208.
17. Rubinshtein S.L. Osnovy obschey psichologii v 2-h t. / S.L. Rubinshtein. M. : Pedagogika , 1989. – T.2. – 328 p.
18. Sapogova I.A. Rol' vzroslogo v lichnostnoy i professional'noy identichnosti podrostkov // Yezhegodnik Rossijskogo psichologicheskogo obschestva : materialy III Vserossijskogo s'yezda psichologov : v 8 t. (Izda-tel'stvo S.– Peterburgskogo universiteta). – S.Pb., – 2003. – T. 7. – PP. 50–53.
19. Semychenko V.A. Systemno – strukturne modelyuvannya skladnyh ob'ektiv u psichologo – pedagogichnyh doslidzhennyah / V.A. Semychen-ko // Pislyadyplomna osvita v Ukraini. – 2003. – № 3. – P. 26–30.
20. Serkin V.P. Metody psichosemantiki : uchebnoe posobie dlya studentov VUZov / V.P. Serkin. – M. : Aspekt Press , 2004. – 207 p.

21. Smirnov S.D. *Psichologiya obraza : Problema aktivnosti psichicheskogo otrazheniya / S.D. Smirnov.* – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta , 1985. – 232 p.
22. Sobchik L. *Psichologiya individual'nosti : teoriya i praktika psichodiagnostiki / L. Sobchik .* – S.Pb. : Rech', 2005. – 624 p.
23. Sytnikova N.V. *Psichologiya samostverdzheniya osobystosti starshoklassnyka / N.V. Sytnikova // Psichologiya suspil'stva.* – 2008. – № 2. – P. 75–103.
24. Vygotsky L.S. *Razvitie vysshikh psichicheskikh funktsyj / L.S. Vygotsky* – M. : Pedagogika , 1960. – 366 p.

V.I. Zorina. A developing program of teenager's personal development, conditioned by the influence of the ideal image of an adult. The article reveals the essence of the concept «the ideal image of the adult as a factor of personal development» – personalized system structure that reflects the view of a teenager about perfect oneself over time. The contents and components of an ideal image of the adult as a factor of personal development are distinguished: Me-real, Me-ideal, a Real adult and an Ideal adult. We justified the application of different ways of self-description method (leading in our study): semantic differential, diagnostic techniques of interpersonal relationships, compositions. Empirical four-factor model of an ideal image of adult is presented. It is noted that the ideology of developing program was based on the results of the experiment: on the basis of empirically discovered structure of participant's notion about themselves and about the ideal image, supplemented by information about identification with significant social figures (SSST) and the content of Me-concept (DHS). The strong-willed, communicative and emotional aspects are highlighted in the developmental program. The developmental program of personal development of the adolescent, conditioned by the influence of the ideal adult is described. The evaluation of the effectiveness of educational program is presented. It is determined that the most effective it will be during the crisis of personal growth, signs of which were found at nine-grade children. It is noted that the quantity of students who were able to articulate their position in life has statistically significantly increased; the imagination of the future has become more realistic and integrated for almost half of the participants of developing programs. It is stated that the program, which was developed and tested in our scientific study can be recommended for pupils of secondary schools and other educational institutions.

Key words: ideal image of an adult as a factor of teenager's personal development, empirical four-factor model of the ideal image of an adult, ideal and real adult, method of self-description, developing program of teenager's personal development.

Received July 09, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 23, 2015

Преимущества жизнестроительной креативности в психосоматическом и биоэнергетическом аспектах

Ivanchenko A.O. Advantages of the creative life-orientation in the psychosomatic and bioenergetic aspects / A.O. Ivanchenko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 234–243.

А.О. Иванченко. Переваги життєтворчої креативності в психосоматичному та біоенергетичному аспектах. У статті виявлено позитивний вплив креативності на соматофізіологію та психоенергетику людини. Креативність розглянута як життєтворча динамічна спрямованість. Доведено, що рівень духовного розвитку та зняття лінгво-блока каталізують креативне розкриття, що в сукупності приводить до життєвого оптимізму та психо-сомонормалізації. Були зафіксовані: позитивна самооцінка, здатність адекватно ідентифікуватися в соціумі, успішна життєва самоорганізація та енергобалансованість організму (як показник стану здоров'я).

Розкрито дуалістичний характер креативності: на початковому етапі вона фігурує як умова у процесі розвитку духовності, формування життєвої проєкції, стабілізації здоров'я та побудови позитивного алгоритму екзистенції; на наступному етапі вона виступає результатом – людина приймає її як основну подальшу перспективу в житті, причому, проєкція на посилення духовності стимулює розвиток креативності і, навпаки, прояв креативності розширює діапазон духовності, а древнесхідні мистецтва самовідновлення організму зміцнюють психосоматичний стан.

Обґрунтовано положення, що біополе всіх біологічних істот є як захисною капсулою від зовнішнього ушкодження, так і механізмом енергообміну з навколишнім середовищем. Показано, що древнесхідні мистецтва відновлення психофізіологічного здоров'я, включаючи систему Рейкі, є допоміжними способами, що позитивно впливають на організм та екзистенцію людини. Уперше було дано наукове обґрунтування вчення та системи Рейкі, техніці його застосування та визначено психолого-філософську базу системи Рейкі (з точки зору позитивного впливу цієї системи на відновлювальні процеси в організмі).

Ключові слова: психосоматофізіологія, креативність, взаємна енергоциркуляція, життєва самоорганізація, система (само)відновлення організму – Рейкі.

А.А. Иванченко. Преимущества жизнесоцидающей креативности в психосоматическом и биоэнергетическом аспектах. В статье выявлено позитивное воздействие креативности на соматофизиологию и психоэнергетику человека. Креативность рассмотрена как жизнесоцидающая динамическая направленность. Доказано, что уровень духовного развития и снятие лингво-блока катализируют креативное раскрытие, что в совокупности приводит к жизненному оптимизму и психосомонормализации, успешной жизнесоцидации в целом. Были зафиксированы: позитивная самооценка, способность адекватно идентифицироваться в социуме, успешная жизненная самоорганизация и энергосбалансированность организма (как показатель состояния здоровья).

Раскрыт дуалистический характер креативности: на начальном этапе она фигурирует в качестве условия в процессе развития духовности, формирования жизненной проекции, стабилизации здоровья и построения позитивного алгоритма экзистенции; на последующем этапе она выступает как результат – человек принимает её как основную дальнейшую перспективу в жизни, причем, проекция на усиление духовности стимулирует развитие креативности, и наоборот, проявление креативности расширяет диапазон духовности, а древневосточные искусства самовосстановления организма укрепляют психосоматическое состояние.

Обосновано положение, что биополе всех биологических существ является как защитной капсулой от внешнего повреждения, так и механизмом энергообмена с окружающей средой. Показано, что древневосточные искусства восстановления психофизиологического здоровья, включая систему Рэйки, являются вспомогательными способами, позитивно влияющими на организм и экзистенцию человека. Впервые было дано научное обоснование учению и системе Рэйки, технике его применения и определена психолого-философская база системы Рэйки (с точки зрения позитивного влияния этой системы на восстановительные процессы в организме).

Ключевые слова: психосоматофизиология, креативность, взаимная энергоциркуляция, жизненная самоорганизация, система самовосстановления организма – Рэйки.

Постановка проблемы. Исследование вопросов оптимизации здоровья человека, пополнения его биоэнергоресурсов, восстановления биополя и усовершенствования способов саморегуляции приобрело суперинтенсивный характер. Это связано с тем, что гипернасыщенность современной жизни чрезвычайно усложнила условия нормальной жизнедеятельности индивида, видоизменив формы его взаимодействия с окружением, поэтому организм человека всё громче взывает о помощи. Данный постулат подтверждает *актуальность* изучения путей активации природных резервных возможностей человека, среди которых креативность как жизнесоцидающая динамическая направленность занимает одно из лидирующих мест.

Цель работы: подтвердить регенеративную способность креативности как путь восстановления психофизиологических функций. **Задачи:**

- провести теоретико-психологический анализ существующих положений относительно структурной организации человека;
- показать, что креативность выступает как условием, так и результатом процесса формирования жизненной ориентации и нормализации здоровья;
- выявить позитивную взаимосвязь креативности с психосоматикой;
- определить вспомогательные способы, поддерживающие высокий уровень креативности и продуктивное самовосстановление организма.

Анализ последних исследований и публикаций. В рамках психобиоэнергетики появляются новые научные направления, в разработку которых были вовлечены как представители нетрадиционных методов восстановления функций организма, так и специалисты разных направлений ортодоксальной науки, подтвердившие психоэнергетическую природу самоорганизации организма и энергообмен биополя человека с единым энергополем окружающей среды: биополе всех биологических существ является, с одной стороны, защитной капсулой от внешнего повреждения, а с другой, своеобразным механизмом их энергообмена с внешним окружением. В отношении биополя как части структурной организации человека теперь уже исчезла категоричная критика, которой пестрели страницы научных журналов ещё 2-3 десятилетия назад. Ученые установили, что нарушение биоэнергетического баланса снижает адаптационно-компенсаторные возможности психики, провоцирует соматоблевание, часто имеющие биопсихосоциальную сущность и отражающие проблемы психолого-духовного свойства (М. Гончаренко, 2007; Е. Заика, 2009-2013; О. Кокун, 2012; А. Кочерян, 2014; С. Лазуренко, 2011; Г. Малахов, 2004; М. Норбеков, 2001; А. Сердюк, 2008; О. Щелкова, 2009; др.). Было доказано, что применение древних восточноазиатских философско-медицинских техник (медитации, Йоги, Фалунь Дафа, Цигун, Фэн-шуй и т.д.), использовавшихся тысячелетиями, позитивно влияет на восстановление здорового статуса организма, что подразумевает и стабилизацию биополя человека [1; 4; 5; 7].

Подобный эффект обеспечивает и система Рэйки, базирующаяся на древневосточной философско-психологической

доктрине, основах китайско-тибетської медицини і методах індо-тибетської системи по відновленню гармонічного аурального рівноважия; наукове обґрунтування системи Рэйки дано нами раніше [2]. Все древньовсхідні техніки направлені на активацію позитивного мислення, яке гармонізує духовно-конативну сферу, змінює свідомість на психобіоенергоінформаційному рівні, одночасно створюючи упорядоченість між енергоінформаційними оболочками, які оточують фізичне тіло людини, і відновлюючи цілісність біополю. Нині психобіоенергоінформаційний підхід успішно використовується в психокорекції, медицині, валеології, психології для активізації природних ресурсів (що передбачає також корекцію біополю), нормалізації імунної сфери, а відповідно, профілактики захворювань (М. Гончаренко; В. Тихоплав; Н. Федорович і інші).

Изложение основного материала исследования. Розроблена нами техніка розкриття креативності (на прикладі лінгво-образовання) показала, що високі духовно-нравственні якості ініціатора спілкування сприяють активації відповідного позитивного психобіоенергетического потоку, під яким ми розуміємо збалансовану субстанцію енергії, що утворюється в організмі як результат ряду окислювально-відновлювальних процесів і біохімічних реакцій. На біофізическому рівні ця енергія витрачається на роботу нервової системи, м'язового апарату і функціональних систем організму; на соматическому рівні вона обумовлює нормалізацію психофізіології і афективно-когнітивну стабільність: зокрема, відзначається нормальна температура шкіри висків, покращується пам'ять і працездатність, зменшується рівень тривожності, безпечності, асоціального поведіння і так далі (М. Гончаренко, 2007; Е. Заїка, 2013; О. Ігнатенко, 2007, 2009; О. Щелкова, 2009, і інші).

Блокування циркуляції енергопотіку призводить до розриву його цілісності, руйнуванню нормального протікання біохімічних і нейродинамічних процесів, що викликає формування негативної соматическої в організмі і може спровокувати психоемоційне вигорання (яке спостерігається нині не тільки у педагогів, але і серед учасників/студентів, зокрема, в наростаючій прогресії). Відстояти натиск життєвої акселерації цілком можливо, якщо людина виходить на шлях формування стійкого внутрішнього психогомеостатического рівноважия. Воно досягається при створенні загального

еколого-адаптивного, психоенергосберегаючого ритма життя, в основі якого, по нашому переконанню, лежить розкриття креативності як фундаменту життєдіяльності. На початковому етапі свого розвитку креативність виступає в якості передумови життєвої самоорганізації, а потім вона приймається людиною як основна подальша стратегія-перспектива, як неотчуждаєма супутня життєва стимуляція. З сказаного вище випливає: 1) креативність виступає як умовою, так і результатом процесу формування життєвої орієнтації, розвитку духовності, а відповідно, стабілізації здоров'я, позитивації загального алгоритму існування; 2) розвиток духовності стимулює розкриття креативності, і навпаки, проявлення креативності розширює діапазон духовності, утверджує шлях духовного саморозвитку, а давньазіацькі методи відновлення організму – при необхідності – зміцнюють психосому.

Ці дані ми підтвердили в два етапи: в 2011 і 2014 роках (всього – 148 респондентів, 17-65 років). Використані *методи* і *методики*: опитувальник оцінки якості життя «SF-36 Health Status Survey» (42 українця і 10 італійців); «Шкала суб'єктивного благополуччя М.В. Соколова» (86 українців і 10 італійців); самооцінка всіх 148 випробуваних. Респонденти: школярі, студенти, службовці України (Харків) і Італії (Венеція, Падуя), серед яких 12 українців і 16 італійців практикували різні давньосхідні методики, 22 українця навчалися (а потім викладали) згідно авторської методики по розкриттю креативності в процесі вивчення італійської мови і культури Італії (12 осіб з них займалися також різними методами самовідновлення організму). Про застосування авторської інноваційної системи викладання італійської мови, її психологічної основи і синергетичному Культурологічно-Існуційному Системному (СКІС) підході, універсальному для вивчення будь-якої лінгво-культурологічної реальності, докладно викладено в попередніх публікаціях автора 2006-2014 років і в наведених тут посиланнях [3; 6].

Аналіз отриманих результатів показав, що найкращі показники були у наступних групах респондентів: а) 16 італійців, практикуючих медитацію, Йогу і Рэйкі; б) 12 українців, які навчалися/працювали згідно авторської методики по розкриттю креативності і займалися медитацією, Рэйкі, Йогою. У них спостерігався підвищений тонус життя, соціальна активність, психофізіологічна резистентність

организма, стабильность в здоровье, способность трансформировать жизненный негатив в позитив. Такой эффект можно объяснить тем, что создаётся особый энергетизирующий психоэмоциональный фон, который окружает человека подобно ауре, усиливает его природную потребность в самореализации, стимулируя безостановочный саморост. В итоге формируется данный алгоритм личностной эволюции: а) духовность раскрывает креативность; б) креативность развивается (а в случае необходимости укрепляется с помощью древневосточных техник самовосстановления организма: для нормализации психосоматики, пополнения энергозапаса и регенерации физиологии); в) восполненные силы стимулируют дальнейший саморост, заменяя очередной – спиралеобразно восходящий – последующий виток в процессе обогащения духовности и раскрытия креативной жизненной направленности; повторение данного цикла приводит к тому, что развитие жизнесозидающей креативности принимает циркулирующую форму самозамкнутого вида [3; 6].

По результатам первого этапа 2011 года было также выявлено, что в процессе раскрытия креативности у 78% украинцев и 32% итальянцев обнаружилось существенные препятствия и ощутимые личностные психобиоэнергопотери: их намерения, планы, инновации административно сдерживались и эмоционально подавлялись со стороны непосредственного руководителя (это особо важно учитывать именно в подростково-юношеский период, поскольку при таких обстоятельствах позитивная жизнеориентация может существенно сузиться, ослабеть и даже исчезнуть навсегда). Данная управленческая манера встречается отнюдь не редко, однако в Украине значительно чаще, чем в Италии. Соответственно, заложенный природой биоэнергетический потенциал блокируется и тормозится естественная психобиоэнергетическая циркуляция, необходимая как для креативного самороста, так и для сохранения здоровья. Кстати, негативное взаимодействие членов коллектива между собой сдерживало креативность меньше (для 51% украинцев и 33% итальянцев), чем негативно-предвзятое отношение к ним со стороны их руководителя (для 62% украинцев и 43% итальянцев).

Сравнение результатов первого этапа со вторым показал, что у респондентов-украинцев, независимо от возраста, ощутило изменились следующие показатели (с 98–93% до 69–67%): снизился жизненный тонус и учебно-производственная активность; ухудшились параметры здоровья; уменьшилась позитивная психоэмоциональная настроенность и готовность; усилилось

беспокойство, рассеянность, неуверенность, негативная реакция на разные проблемы, снизилась способность извлекать из неудач позитивные факторы. Очевидно, это связано со стрессовой политической и социально-экономической ситуацией в Украине по сравнению с более стабильной Италией (а поэтому показатели итальянцев были лучше на 29–26%, несущественно различаясь при сравнении результатов 2011 и 2014 годов).

Выводы. Итак, проявление креативности творческим образом связано с нормализацией психосоматофизиологии. Креативные изменения в жизни человека обладают двойкой характеристикой: во-первых, креативная трансформация подпитывается здоровой психофизиологически стабильной энергетикой человека, во-вторых, проявленная креативность, в свою очередь, вырабатывает и аккумулирует позитивную энергию, создавая, тем самым, сбалансированную энергонаполненность организма в целом. Будучи позитивнесущим феноменом, проявленная креативность позволяет компенсировать затраченные биоэнергетические и физиологические ресурсы естественным путем, т.е. в процессе самовосстановления организма, при котором осуществляется перераспределение внутренней энергии, её самоперенаправление (самопереход) в энергетически истощённые точки тела, именно которые и требуют регенерации. Природный ритм жизнедеятельности организма всегда нуждается в периодическом пополнении затраченной энергии (в виде полноценного питания, отдыха и позитивогенности жизни). Наиболее оптимальными энергевосполняющими и релаксационными средствами для этого являются древнеазиатские методы восстановления психоэнергофизиологического баланса в теле. Этот факт привлекает сейчас пристальное внимание, поэтому появилась масса сведений о древних спортивно-оздоровительных единоборствах, методиках/практиках психофизиологической саморегуляции организма, и системе Рэйки включительно (В. Бойко, 2011; Д. Веннелз, 2000; Е. Заика, 2011-2013 Т. Павлова, 2013; И. Павловец, 1994; Я. Сегал, 2010; Чан Шоусин, 2008; Чопра Дипак, 1996; Юнь Лун, 2013; М. Медоро, 2012, и другие).

Следует отметить, что учение Рэйки в первую очередь обеспечивает живительную психоэнергоподпитку, требуемую для саморазвития: Рэйки нацелено на внутренний поиск и перманентное самообогащение, а такая личностная поисково-аналитическая работа помогает отыскать ключ к механизму самовосстановления здоровья, которым, кстати, обладает каждый человек. Система Рэйки не требует никаких финансовых, физических вложений, а

лишь желание и свободное время. Несколько сеансов Рэйки приводят к душевному равновесию, обеспечивают психофизиологическое расслабление, укрепляют иммунную систему. Техника Рэйки прораста: необходимо последовательно прикладывать внутреннюю часть кисти (согнутую в форме полусферы) к конкретным акупунктурным точкам (лежащим вдоль энергетических меридианов); согласно законам физики, такое положение кисти позволяет сконцентрировать энергопоток и направить его в локализованную область энергетического воздействия; тем самым в этой части тела образуется энерголокализация, выравнивается энерготечение по данному меридиану, улучшается работа внутренних органов (связанных с этим меридианом), а в итоге достигается санирующий эффект; учение, система и детализированная техника применения Рэйки впервые получили научное обоснование в предыдущих работах автора [2; 3].

Из всех известных критериев нормированного здоровья наиболее важным является психическое равновесие. Психостабильность – это легко достигаемый, закономерный результат раскрытия креативности как жизнеспособной направленности; поддерживать же креативность на высоком уровне позволяет использование системы Рэйки (наряду с другими способами саморегуляции/самовосстановления организма). Мы полагаем, что положительный эффект от применения данных восточноазиатских техник связан с тем, что все они не нарушают естественного функционирования организма, лишь укрепляют и пополняют его защитно-компенсаторные ресурсы.

Список использованных источников

1. Заика Е.В. Трансцендентальная медитация и ее влияние на личностное развитие студентов / Е.В. Заика // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 45. – Частина 1. – С. 115–124.
2. Иванченко А. Жизнеспособная креативность личности : Монография / Андреянна Иванченко, Массимо Мэдоро (Глава 3); Под ред. А. Иванченко. – Харьков : «Форт», 2014. – 354 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа: Сайт книги: http://www.fort.kharkiv.com/goods_zhiznesozidayushaya-kreativnost-lichnosti.htm
3. Иванченко А.А. Креативность и экзистенция : Монография / Андреянна Алексеевна Иванченко. – Харьков : «Форт», 2013. – 422 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа:

http://www.fort.kharkiv.com/dir.php?search_words=%EА%F0%E5%E0%F2%E8%E2%ED%EE%F1%F2%FC.

4. Лазуренко С.І. Можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини / С.І. Лазуренко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2015. – Вип. 28. – С. 557–678.
5. Психотерапия как невербальная практика : коллективная монография; под ред. А.С. Кочерян. – Х. : ХНУ, 2014. – 260 с.
6. Ivanchenko A. Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence / Andreyanna Ivanchenko // *Formazione & Insegnamento: European Journal of Research on Education and Teaching*. – Anno XI. – Numero 3. – 2013. – P. 43–58. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.formazione-insegnamento.net/files/Formazione&Insegnamento_3-2013/043-058%20-%20Ivanchenko.pdf
7. Medoro M. Reiki Tradizionale Giapponese. Terzo livello. Il ritorno alle radici del mistero / Massimo Medoro. – Venezia : Supernova Ediz., 2012. – 220 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zaika E.V. Transcendental'naja meditacija i ee vlijanie na lichnostnoe razvitie studentov / E.V. Zaika // *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologija*. – 2013. – Vip. 45. – Chastina 1. – S. 115–124.
2. Ivanchenko A. Zhiznesozidajushhaja kreativnost' lichnosti : Monografija / Andrejanna Ivanchenko, Massimo Mjedoro (Glava 3). Pod red. A. Ivanchenko. – Har'kov : «Fort», 2014. – 354 s.
3. Ivanchenko A.A. Kreativnost' i jekzistencija : Monografija / Andrejanna Alekseevna Ivanchenko. – Har'kov : «Fort», 2013. – 422 s.
4. Lazurenko S.I. Mozhlivosti autogenного vidnovlennja psihofiziologichnogo stanu ljudini / S.I. Lazurenko // *Problemi suchasnoї psihologii: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I. Ogjenka, Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / Za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.A. Onufrijevoi. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2015. – Vip. 28. – S. 557–678.*

5. Psihoterapija kak neverbal'naja praktika : kolektivnaja monografija; pod red. A.S. Kocherjan. – H. : HNU, 2014. – 260 s.
6. Ivanchenko A. Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence / Andreyanna Ivanchenko // *Formazione & Insegnamento : European Journal of Research on Education and Teaching*. – Anno XI. – Numero 3. – 2013. – P. 43–58.
7. Medoro M. Reiki Tradizionale Giapponese. Terzo livello. Il ritorno alle radici del mistero / Massimo Medoro. – Venezia : Supernova Ediz., 2012. – 220 p.

A.O. Ivanchenko. Advantages of the creative life-orientation in the psychosomatic and bioenergetic aspects. This article reveals the positive creative life-orientation impact (abbreviated as *creative l-o*) on the person's somatic physiology and psycho energy. The creativity is considered as a vital self-organizing dynamic orientation. It is shown that a spiritual development and a linguistic-block removing catalyze the creative disclosure, all of that in totality leads to the life optimism and the psycho-somatic normalization. The positive self-appraisal, the ability for appropriate identification in the society, the successful life self-organization and the energetically balanced organism state (like an index of the health exponent) have been locked in.

A dual nature of the *creative l-o* has been disclosed: initially it appears as a condition of the vital strategy formation, spiritual development, health stabilization and construction of the positive algorithm existence; at a later stage, it appears as a result, i.e., a person takes it as the main future life perspective when the projection to strengthening the spirituality stimulates the *creative l-o* at that, and vice versa, the manifestation of *creative l-o* extends the spirituality range; furthermore, various ancient Oriental (self-)renewal arts may substantially improve the psychosomatic status.

It has been justified that the aura of all biological creatures represents both a protective capsule from any external damage and a mechanism of their energy exchange with the environment. It is shown that the ancient Oriental arts of the psycho physiological health renewal (including the Reiki system) are the complementary ways which positively affect the human body and person's existence. For the first time, the scientific grounds of the Reiki doctrine and system, of the application techniques and the psycho philosophical basis of the Reiki system were given (as to the positive impact of this system on the regenerative body processes).

Key words: psycho-soma and physiology, creativity, mutual energetic circulation, vital self-organization, (self-)renewal system of the organism – Reiki.

Received July 19, 2015

Revised August 24, 2015

Accepted September 27, 2015

Якісні показники динаміки рівня сформованості деонтологічної культури в умовах англomовного навчання

Kaminska I.P. Qualitative indexes of deontological culture formation dynamics in English teaching conditions / I.P. Kaminska // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 244–256.

І.П. Камінська. Якісні показники динаміки рівня сформованості деонтологічної культури в умовах англomовного навчання. У статті проаналізовано та оцінено ефективність впровадження програми, яка розроблялася для формування деонтологічної культури майбутніх медиків засобами іноземної мови та здійснювалася шляхом порівняльного аналізу з результатами досліджуваних контрольної групи за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики. Визначено якісні показники динаміки рівня сформованості деонтологічної культури в умовах англomовного навчання. Досліджено зміни на рівні когнітивного компонента деонтологічної культури, яке проводилося шляхом бесід і за допомогою опитувальника. Порівняно дані інтелектуальних знань майбутніх медиків до і після експерименту та показано у процентному співвідношенні. Представлено зміни рівня емпатійних здібностей студентів після проведеного комплексу розвивальних вправ на заняттях англійської мови. Описано також зміни у показниках середнього рівня емпатійності студентів. Виявлено і представлено показники рівня емоційного інтелекту та типу поведінки у професійній діяльності майбутнього медика, які дозволили з'ясувати емоційно-ціннісні компоненти деонтологічної культури у респондентів. Порівняно показники рівня емоційного інтелекту до і після проведеного розвивального навчання. Проаналізовано динаміку змін термінальних цінностей у формуванні деонтологічної культури засобами англomовного навчання. Крім того, здійснено аналіз результатів апробації експериментального розвивального навчання на заняттях англійської. Отримані дані узагальнені та результати представлено у вигляді діаграми. Показано порівняльну картину формування комунікативних та організаторських умінь як складових деонтологічної культури після проведеного розвивального навчання англійської мови. Емпірично зафіксовано динаміку змін у психології особистості

майбутніх медиків, зокрема інтелектуальній, вольовій, емоційній і діяльній.

Ключові слова: деонтологічна культура, студент-медик, емоційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, конативний компонент, методи психологічної діагностики, англомовне навчання.

И.П. Каминская. Качественные показатели динамики уровня сформированности деонтологической культуры в условиях англоязычного обучения. В статье проанализированы и оценены эффективность внедрения программы, которая разрабатывалась для формирования деонтологической культуры будущих медиков средствами иностранного языка и осуществлялась путём сравнительного анализа с результатами испытуемых контрольной группы с помощью методов первичной и вторичной математической статистики. Определены качественные показатели динамики уровня сформированности деонтологической культуры в условиях англоязычного обучения. Исследованы изменения на уровне когнитивного компонента деонтологической культуры, которые проводились путем бесед и с помощью опросника. Сравнены данные интеллектуальных знаний будущих медиков до и после эксперимента и показано в процентном соотношении. Представлены изменения уровня эмпатийных способностей студентов после проведённого комплекса развивающих упражнений на занятиях английского языка. Описаны также изменения в показателях среднего уровня эмпатийности студентов. Выявлены и представлены показатели уровня эмоционального интеллекта и типа поведения в профессиональной деятельности будущего медика, которые позволили выяснить эмоционально-ценностные компоненты деонтологической культуры у респондентов. Представлены показатели уровня эмоционального интеллекта до и после проведённого развивающего обучения. Проанализирована динамика изменений терминальных ценностей в формировании деонтологической культуры средствами англоязычного обучения. Кроме того, осуществлён анализ результатов апробации экспериментального развивающего обучения на занятиях английского. Полученные данные обобщены и результаты представлены в виде диаграммы. Показано сравнительную картину формирования коммуникативных и организаторских умений как составляющих деонтологической культуры после проведённого развивающего обучения английскому языку. Эмпирически зафиксировано динамику изменений в психологии личности будущих медиков, в частности интеллектуальной, волевой, эмоциональной и деятельностной.

Ключевые слова: деонтологическая культура, студент-медик, эмоционально-ценностный компонент, когнитивный компонент, конативный компонент, методы психологической диагностики, англоязычное обучение.

Постановка проблеми. Актуальність проблем виховання молоді пов'язана з глибокими та швидкоплинними соціальними змінами, зокрема, зі зміною ідеологічних орієнтирів у вихованні

молоді і посиленню дії стихійних чинників, що впливають на становлення сучасної молоді як соціальної особистості. Тому головною метою педагогів навчальних закладів є створення умов для саморозвитку особистості. Складовими цього процесу є підтримка, посилення надії, стимулювання учнів до розвитку їх загальнолюдських цінностей.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження проблем формування деонтологічної культури майбутніх медиків засобами іноземної мови ґрунтуються на положеннях і висновках: теорії деонтології (І. Бентам, І. Кант й ін.); концепціях професійної деонтології (І. Бенедик, В. Горшеньов, С. Гусарев, О. Осауленко, С. Сливка, О. Тихомиров та ін.) та культурологічної освіти (А. Арнольдів, Л. Коган, А. Лосев, О. Шевнюк, О. Щолокова й ін.). Крім цього, в процесі встановлення змісту навчального матеріалу, мети і завдань ми спиралися на наукові дослідження та практичні розробки психологів і педагогів (Л. Аврахова, О. Данілевич, Н. Гайдай, І. Пацар, О. Харитонів, С. Ніколаєва, І. Захарчук, А. Янков, Т. Гужва, Є. Мансі й ін.). Проблеми формування та розвитку окремих видів культури відображено в аспектах різновидів культури: духовної (О. Олексюк, Ж. Петрочко, А. Щербо та ін.); комунікативної (А. Годлевська, О. Добрович, Л. Савенкова та ін.); національної (Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін.); професійної (І. Ісаєв, В. Лівенцова, Т. Спіріна та ін.); формування та розвитку особистості студента вищого медичного навчального закладу розглянуто в працях І. Булах, О. Глузмана, В. Курила, В. Лісовського, Д. Пащенко, Г. Троцько, Н. Чернухи й ін.

Мета статті: висвітлити динаміку сформованості основних психологічних складників (інтелектуальні знання, особистісно значущі якості та професійно важливі якості) емоційно-ціннісного, когнітивного та конативного компонентів деонтологічної культури до та після використання комплексу методів психологічної діагностики, спрямованої на визначення психологічних особливостей та формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англомовного навчання.

Виклад основного матеріалу. Оцінка ефективності впровадження наведеної програми здійснювалася шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики. В якості контролю нами визначалися показники окремих особистісно значущих та професійно важливих якостей та інтелектуальних знань студентів першого курсу, які були ек-

периментальною групою, зокрема компоненти загальної структури деонтологічної культури — емоційно-ціннісний, когнітивний, конативний.

Було досліджено зміни на рівні когнітивно компонента деонтологічної культури, яке проводилося шляхом бесід і за допомогою опитувальника (рис.3.2.). У студентів експериментальної групи відбулося значне підвищення рівня знань. Високий рівень знань продемонстрували 59% респондентів, що на 43% більше ніж під час констатувальної діагностики. Середній рівень продемонстрували 37% респондентів. Натомість у студентів контрольної групи дані показники не зазнали значних змін. Отриманий результат свідчить про набуття студентами експериментальної групи необхідних знань для впровадження деонтологічної культури у майбутній професійній діяльності.

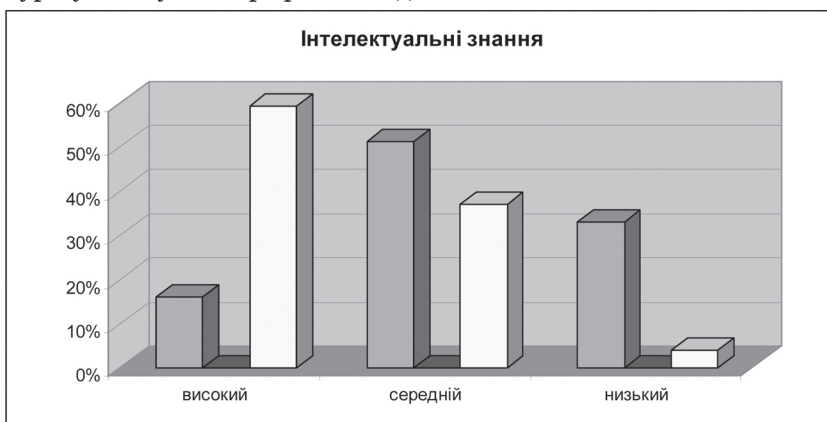


Рис.3.2. Порівняльні дані інтелектуальних знань майбутніх медиків до і після експерименту

Вивчення емоційно-ціннісного компонента деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англomовного навчання представлено нами за допомогою показників емоційних здібностей, емоційного інтелекту досліджуваних і ціннісних орієнтацій.

Після проведеного комплексу розвивальних вправ на заняттях англійської мови рівень емпатійних здібностей студентів зазнав значних змін. Діагностику проводили за методикою В.Бойко і отримали наступні результати (рис.3.3.).

Високий рівень емпатійності зріс з 7,3% до 18,7%, значних змін зазнав занижений (з 26,7% до 16,3%) і дуже низький рівні з 12,6% до 8,7%, що свідчить про набуття навичок

емпатійності при спілкуванні. Майбутні медики стали уникати конфліктів, їм характерне співчуття і довіра до співрозмовника.

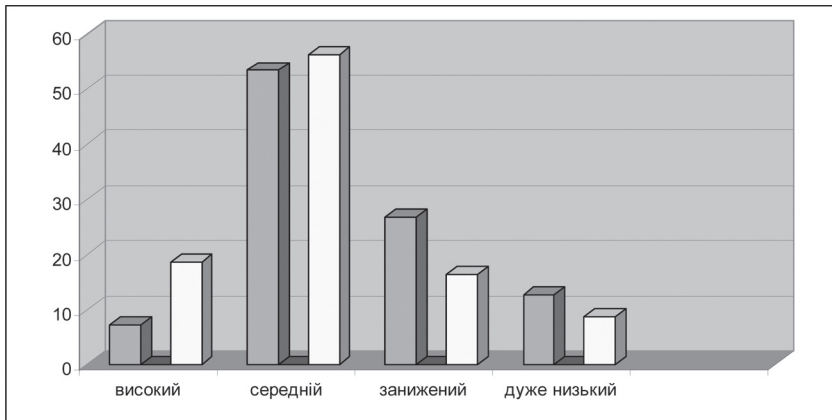


Рис. 3.3. Рівні досягнення емпатійних здібностей до і після експерименту

Повторна діагностика показала, що серед студентів ЕГ помітним є значне збільшення високого рівня емпатійних здібностей з 7,3% до 18,7%, як це видно з рис. 3.3. Також відбулося зниження кількості респондентів із заниженим і дуже низьким рівнями емпатії з 26,7% до 16,3% та 12,6% до 8,7%, відповідно. Це свідчить про набуття досліджуваними характерологічних особистісних якостей, які виражають ставлення до людей: співчуття, співпереживання, чуйність.

Було також виявлено зміни у показниках середнього рівня емпатійності, які зросли до 56,3%, що на 2,9% більше за попередній результат. Високий рівень емпатії та емпатійних здібностей збільшився на 11,4%. Відрадно та, на наш погляд, аргументовано зниження рівня заниженого показника на 10% і низького показника рівня емпатії на 3,9%.

Для того, щоб помітити загальні показники рівнів емоційних здібностей, проаналізуємо графічне зображення на рис. 3.4 після експериментального розвивального навчання на заняттях англійської мови. Очевидно, що на графіку домінує середній рівень емпатії після проведеного експерименту, що свідчить про продуктивність проведення розвивального навчання на заняттях з англійської мови. Помітно знизилися показники дуже низького рівня емпатії.

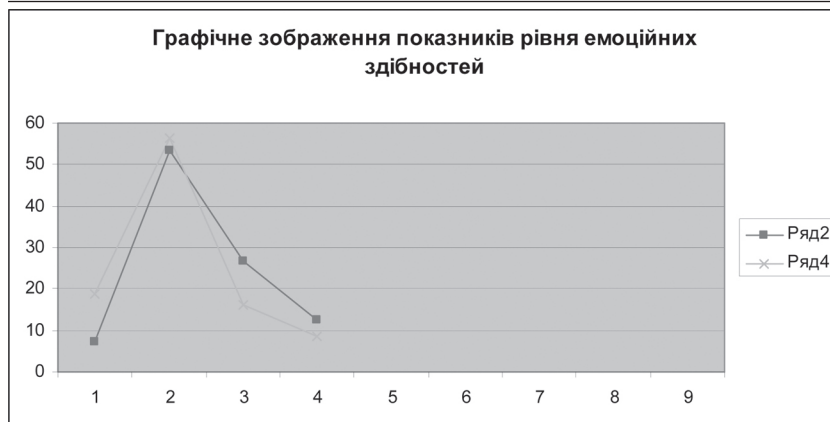


Рис. 3.4. Співвідношення емпатійних здібностей у студентів після проведеного формувального експерименту, % ряд 2 – дані до експерименту; ряд 4 – дані після експерименту. На вісі ОХ – 1 – високий; 2 – середній; 3 – занижений; 4 – дуже низький

Узагальнення показників представленого елемента емоційного компоненту деонтологічної культури в студентів дозволяє дійти висновку, що загалом досліджуваним притаманний середній рівень сформованості особистісно-професійної якості майбутнього медика, що свідчить про спроможність реалізації ними психологічного інструментарію, а саме чуйності, співпереживання, співчуття, тактовності, ввічливості.

З метою перевірки ефективності впливу експериментального розвивального навчання англійської мови, спрямованого на розвиток емоційно-ціннісного компоненту деонтологічної культури, на здатність розуміти відносини особистості, які репрезентовані в емоціях, використовували діагностику емоційного інтелекту (Н. Холл). Діагностика емоційного компонента у нашому дослідженні передбачала виявлення показника емоційного інтелекту та типу поведінки у професійній діяльності майбутнього медика. Вона передбачала дослідження власного емоційного інтелекту за наступними шкалами: емоційної обізнаності; управління своїми емоціями; самомотивації; емпатії; розпізнання емоції інших людей.

Показники емоційного інтелекту дозволили з'ясувати емоційно-ціннісні компоненти деонтологічної культури у респондентів першого курсу (таблиця 3.10.).

Таблиця 3.10.

Рівень емоційного інтелекту студентів до і після проведеного експерименту

Рівень	До	Після
Високий	20,1%	37,5%
Середній	55,8%	50,9%
Низький	24,1%	11,6%

Як видно з таблиці є позитивна динаміка у зміні рівнів емоційного інтелекту. У студентів після проведеного експериментального навчання сформувалися здібності краще розуміти власні емоції, керувати ними, відчувати емоції інших людей. В ході бесід з майбутніми медиками з'ясували, що вони швидше вступають у взаємодію з колегами, однокурсниками і друзями. Про це свідчать зміни у високому рівні емоційного інтелекту з 20,1% до 37,5% та низького з 24,1% до 11,6%.

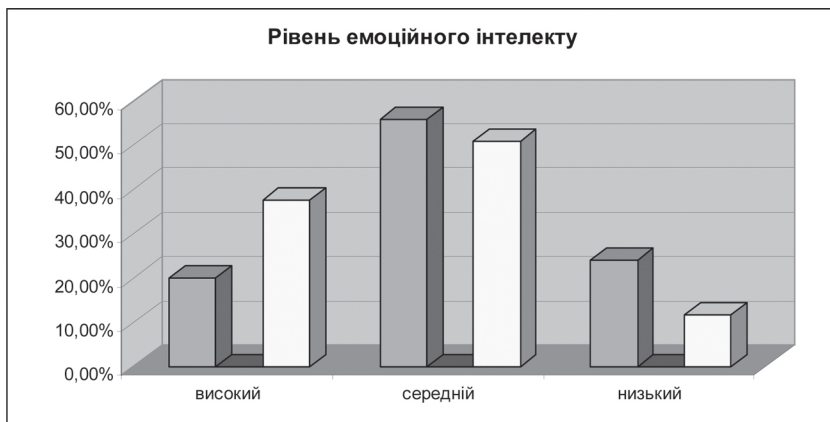


Рис. 3.5. Порівняльні показники рівня емоційного інтелекту до і після проведеного розвивального навчання

Як видно з рис. 3.5, є позитивна динаміка в зміні рівнів емоційного інтелекту. У студентів після проведеного експериментального навчання сформувалися здібності краще розуміти власні емоції, керувати ними, відчувати емоції інших людей. У бесідах з майбутніми медиками з'ясували, що вони швидше вступають у взаємодію з однокурсниками. Про це свідчать зміни у високому рівні емоційного інтелекту з 20,1% до 37,5%, та низького – з 24,1% до 11,6%.

Наступним кроком у з'ясуванні якісних показників експериментального розвивального навчання було виявлення і порівняння результатів у встановленні ієрархії цінностей за методикою М.Рокича. Наступним кроком після проведеного формульовального експерименту було виявлення і порівняння результатів у встановленні ієрархії цінностей за тією ж методикою М.Рокича. З'ясовано, що значна частина респондентів вважає необхідним формувати у собі ціннісне ставлення до самого себе, навколишньої дійсності. Аналізуючи динаміку змін термінальних цінностей у формуванні деонтологічної культури засобами англомовного навчання, встановили, що такі цінності як здоров'я, любов і щасливе сімейне життя мають важливе значення до і після проведеного експериментального навчання. У першокурсників у кінці навчання спостерігаються зміни у таких цінностях, як активне діяльне життя, розвиток і громадське визнання. Вони прагнуть діяти і щось змінити для власного розвитку.

Динаміка змін спостерігається і в інструментальних цінностях, які розглядаються М.Рокичем як цінності, що є інструментом досягнення життєво важливої мети. Важливими інструментальними цінностями у майбутніх медиків є чесність, відповідальність, освіченість і вихованість. Зміни відбулися у визначенні інструментальних цінностей після експериментального англомовного навчання на сміливість у вираженні своєї думки і терпимість.

Інші цінності для формування деонтологічної культури майбутніх медиків не мають суттєвого значення.

Аналіз результатів апробації експериментального розвивального навчання на заняттях англійської мови дає підстави стверджувати, що у студентів прослідковується тенденція до формування особистісних цінностей. Значущими для нашого дослідження є цінності: раціоналізм, незалежність, сміливість, чесність, терпимість, а також морально-етичність як вихованість, відповідальність.

Названі особистісно значущі якості особистості майбутніх медиків визначають емоційно-ціннісний компонент деонтологічної культури і, зокрема, культуру поведінки та емпатійну.

Повторне емпіричне дослідження комунікативних умінь методикою КОЗ – 2 показало динаміку розвитку. Після реалізації експериментальної програми студенти оволоділи системою психічних і практичних дій, необхідних для отримання зворотного зв'язку з хворими (з'ясувати анамнез, розвиток хвороби, став-

лення пацієнта до запропонованого протоколу лікування тощо), уміння будувати спілкування на гуманній, демократичній основі (повідомити про стан здоров'я, додаткового неприємного діагностичного обстеження тощо); ініціювати позитивну емоційну атмосферу (доброзичливість, толерантність); уміння керуватися принципами і правилами професійної етики й етикету; оцінювати поведінку хворого.

Отримані дані проаналізовано та узагальнено, результати представлено у вигляді діаграми (таблиця 3.11.)

Таблиця 3.11

Узагальнені дані методики КОЗ-2 після проведеного експериментального розвивального навчання

Рівні	Комунікативні здібності	Організаторські здібності
Високий	30,1	24,5
Середній	54,8	61,1
Нижчий середнього	10,7	5,8
Низький	4,4	8,6

Порівняльну картину формування комунікативних та організаторських умінь як складових деонтологічної культури після проведеного розвивального навчання англійської мови покажемо у вигляді таблиці 3.12, рис.3.6, рис. 3.7.

Таблиця 3.12

Порівняльні результати комунікативних та організаторських здібностей майбутніх медиків методики КОЗ-2

Рівень	Здібності			
	Комунікативні (%)		Організаційні (%)	
	до	після	до	після
Високий	26,3	30,1	20,7	24,5
Середній	50,1	54,8	57,2	61,1
Нижчий середнього	14,2	10,7	10,1	5,8
Низький	9,4	4,4	12	8,6

Отримані результати засвідчують ефективність розробленої нами програми формування деонтологічної культури майбутніх медиків в умовах англомовного навчання.

Апробована програма першочергово передбачала цілеспрямований формувальний вплив на інтелект, особистісно значущі якості та професійно важливі якості. Емпірично зафіксовано ди-

наміку змін у психології особистості майбутніх медиків, зокрема інтелектуальній, вольовій, емоційній і діяльній.

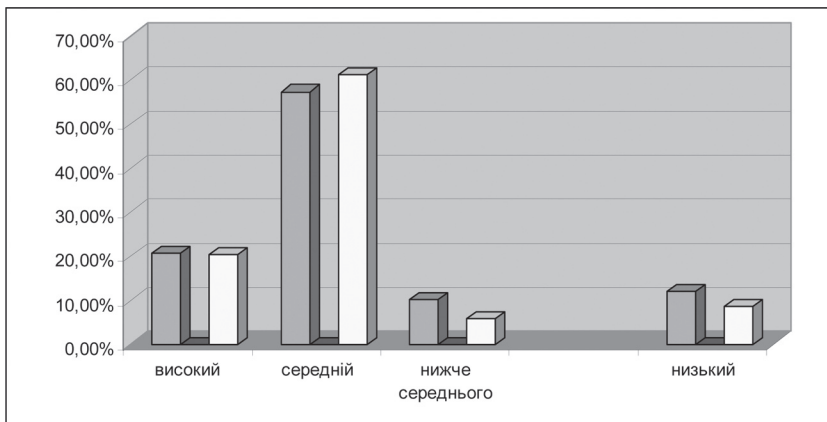


Рис. 3.6. Рівень прояву організаційних здібностей майбутніх медиків до та після експерименту

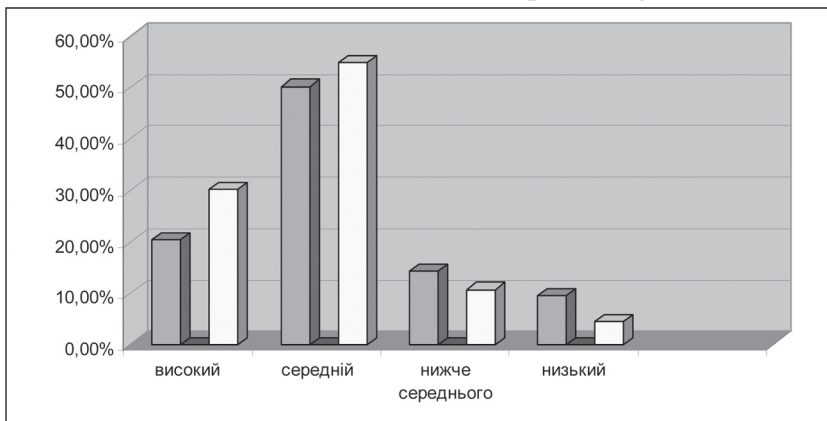


Рис. 3.7. Рівень прояву комунікативних здібностей майбутніх медиків до і після експерименту

Висновки. Отже, результати реалізації експериментального розвивального навчання на заняттях англійської мови, спрямованої на формування деонтологічної культури майбутніх медиків підтверджують положення про те, що ефективність процесу формування може бути досягнута за умови врахування психологічних особливостей формування, розвитку характерологічних

елементів особистісних якостей психологічної структури майбутнього медика і його професійно важливих якостей.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т.Г. Етика: навч. посіб. / Т.Г. Аболіна, В.В. Єфименко, О.М. Лінчук та ін. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
2. Аврахова Л. Я. English for Dentists : Навчальний посібник для вищих медичних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації / Л. Я. Аврахова, Ю. Е. Лавриш. – К. : Видавничий дім «Асканія», 2008. – 366 с.
3. Братусь Б.С. Психология и этика. Возможна ли нравственная психология? // Человек. – 1998. – № 1. – С.50–59.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
5. Зубалій Н. П. Формування у майбутніх психологів позитивної мотивації до професійної діяльності / Н. П. Зубалій // Персонал. – №5. – С.51–53.
6. Кахно І. Особливості дослідження мовленнєвої культури лікаря як складової успішності його професійного становлення [Текст] / І. Кахно // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – К. : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. – № 4. – С.17–20.
7. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ірина Василівна Кузнецова; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С.Сковороди – Харків, 2004. – 205 с.
8. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально–методичний посібник / Ольга Миколаївна Лозова. – Київ, 2010. – 143 с.
9. Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
10. Рамендик Д.М. Загляни внутрь себя. Психологическое тестирование. Серьезно, но доступно / Д.М. Рамендик, М.Г. Рамендик. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 192 с.
11. Сопиков А.П. Механизм эмпатии / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания : Сб. статей. – Краснодар, 1977. – С.23–31.
12. Ширяева Т. М. Психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мо-

вою : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Михайлівна Ширяєва; Нац. університет «Острозька академія». – Острог, 2009. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abolina T.G. Etyka: navch. posib. / T.G.Abolina, V.V.Jefymenko, O.M.Linchuk ta in. – K. : Lybid', 1992. – 328 s.
2. Avrahova L. Ja. English for Dentists : Navchal'nyj posibnyk dlja vyshhyh medychnyh navchal'nyh zakladiv III – IV rivniv akredytacii' / L. Ja. Avrahova, Ju. E. Lavrysh. – K. : Vydavnychyj dim Askanija, 2008. – 366 s.
3. Bratus' B.S. Psyhologija y etyka. Vozmozhna ly нравstvennaja psyhologija? // Chelovek. – 1998. – № 1. – S.50–59.
4. Vygotskyj L.S. Yzbrannye psyhologicheskiye yssledovanyja / L.S. Vygotskyj. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1956. – 519 s.
5. Zubalij N. P. Formuvannja u majbutnih psyhologiv pozytyvnoi' motyvacii' do profesijnoi' dijal'nosti / N. P. Zubalij // Personal. – №5. – S.51–53.
6. Kahno I. Osoblyvosti doslidzhennja movlennjevoi' kul'tury likarja jak skladovoi' uspihnosti jogo profesijnogo stanovlennja [Tekst] / I. Kahno // Visnyk Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu im. Tarasa Shevchenka. Psyhologija. Pedagogika. Social'na robota. – K. : KNU im. Tarasa Shevchenka, 2012. – № 4. – S.17–20.
7. Kuznecova I.V. Pedagogichni umovy formuvannja empatijnoi' kul'tury studentiv vyshhyh medychnyh navchal'nyh zakladiv : dys. kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 / Iryna Vasylivna Kuznecova; Harkivs'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet im. G. S.Skovorody – Harkiv, 2004. – 205 s.
8. Lozova O. M. Psyhologichni aspekty zasvojennja inozemnoi' movy: Navchal'no– metodychnyj posibnyk / Ol'ga Mykolai'vna Lozova. – Kyi'v, 2010. – 143 s.
9. Pedagogika vyshhoi' medychnoi' osvity [tekst]: pidruchnyk / S.D. Maksymenko, M.M. Filonenko. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2014. – 288 s.
10. Ramendyk D.M. «Zagljany vnutr' sebja. Psyhologicheskoe testyrovanye. Ser'ezno, no dostupno»/ D.M. Ramendyk, M.G. Ramendyk. – M. : Yzd-vo Ynstytuta Psyhoterapy, 2001. – 192 s.
11. Sopykov A.P. Mehanyzm empatyy // Voprosy psyhologyy poznanyja ljud'my drug druga y samopoznanyja: Sb. statej. – Krasnodar, 1977. – S.23–31.
12. Shyrjajeva T. M. Psyholingvistychni zasoby rozvytku piznaval'noi' sfery studentiv v umovah ovolodinnja inozemnoju

movoju : dys. kand. psychol. nauk : 19.00.07 / Myhajlivna Shyrjajeva Tetjana; Nac.universytet «Ostroz'ka akademija». – Ostrog, 2009. – 256 s.

I.P. Kaminska. Qualitative indexes of deontological culture formation dynamics in English teaching conditions. In the article, there is analysis and evaluation of effective implementing the program which was designed to form deontological culture in future doctors by means of foreign language. The program was carried out through comparative analysis with the results of reference group researched by methods of primary and secondary mathematical statistics. The qualitative indexes of deontological culture formation level dynamics under the conditions of English language teaching are defined. The research of changes on the level of cognitive component of deontological structure has been done, carried out by means of conversations and interviews. The data of intellectual knowledge of future doctors before and after the experiment was compared and displayed in percentage. There are displayed changes in level of students' empathic abilities after the complex of training exercises at the English lessons. There are also described changes in indexes of average level of students' empathy. There are found out and displayed the indexes of emotional intellect level and behavior type in the professional activities of future doctor, which allowed to find out emotional and valuable components of deontological culture of the respondents. There is a comparison of emotional intellect level indexes before and after the training study. There is the analysis of dynamics of changes in terminal values in forming deontological culture by means of English language teaching. Besides, there is the analysis of approbation results of experimental developing training at English lessons. These data are generalized, and their results are displayed as a diagram. There is shown a comparative view of forming communicative and organizational skills as components of deontological culture after the developing training in English language. There is an empirical fixation of dynamics in changes of future doctors' psychology of personality, partially intellectual, willing, emotional and activity.

Key words: deontological culture, medical student, emotional and valuable component, cognitive component, connotative component, methods of psychological diagnostics, English language training.

Received July 11, 2015

Revised August 27, 2015

Accepted September 23, 2015

Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах вищого медичного навчального закладу

Kakhno I.V. Future doctor's personal formation in medical higher educational institution / I.V. Kakhno // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 257–267.

І.В. Кахно. Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах вищого навчального медичного закладу. Автор акцентує увагу на особистісному становленні майбутнього лікаря в умовах медичного ВНЗ. Зазначається, що основними засобами реалізації вищезазначеної проблеми є особистісно-зорієнтовані психолого-педагогічні технології, в центрі яких знаходиться унікальна цілісна особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого і відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях. Зауважується, що майбутній лікар повинен мати навички саморегуляції, позитивне емоційне налаштування на здійснення лікувальної діяльності, готовність до професійного й особистісного росту, активність й мобільність при рішенні клінічних задач, значний запас спеціальних психолого-педагогічних знань, а також уміти їх поповнювати, розвивати і творчо застосовувати у професійній діяльності, що досягається в результаті успішної професійної підготовки. Розкриваються змістовно-сутнісні чинники становлення ціннісно-сислової сфери й морально-етичних якостей студентів медичних вишів. Особистісні чинники розглядаються як складові характеристики професіогенезу майбутніх лікарів. Наголошується на необхідності в системній модернізації вищої освіти, оновленні її змісту та технологій, перегляді критеріїв оцінки її якості і результативності. Відтак автор акцентує увагу на необхідності забезпечення і реалізації такої моделі спеціаліста, в якій би інтегрувалися професійні, творчі, духовно-моральні та ділові якості особистості.

Стверджується, що вивчення майбутніми лікарями психологічних дисциплін сприятиме становленню їх професійної компетентності й особистісному зростанню.

Ключові слова: особистість, особистісне становлення, особистісні чинники, майбутній лікар, професійна підготовка, професіогенез, цін-

нісно-смысловая сфера, морально-этические качества, викладання психологічних дисциплін.

И.В. Кахно. Личностное становление будущего врача в условиях высшего учебного медицинского заведения. Автор акцентирует внимание на личностном становлении будущего врача в условиях медицинского вуза. Отмечается, что основными средствами реализации вышеупомянутой проблемы является личностно-ориентированные психолого-педагогические технологии, в центре которых находится уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Отмечается, что будущий врач должен иметь навыки саморегуляции, положительные эмоциональные настройки на осуществление лечебной деятельности, готовность к профессиональному и личностному росту, активность и мобильность при решении клинических задач, значительный запас специальных психолого-педагогических знаний, а также уметь их пополнять, развивать и творчески применять в профессиональной деятельности, что достигается в результате успешной профессиональной подготовки. Раскрываются содержательно-сущностные факторы становления ценностно-смысловой сферы и морально-этических качеств студентов медицинских вузов. Личностные факторы рассматриваются как составляющие характеристики профессиогеनेза будущих врачей. Отмечается необходимость в системной модернизации высшего образования, обновлении его содержания и технологий, пересмотре критериев оценки его качества и результативности. Поэтому автор акцентирует внимание на необходимости обеспечения и реализации такой модели специалиста, в какой бы интегрировались профессиональные, творческие, духовно-нравственные и деловые качества личности.

Утверждается, что изучение будущими врачами психологических дисциплин будет способствовать становлению их профессиональной компетентности и личностному росту.

Ключевые слова: личность, личностное становление, личностные факторы, будущий врач, профессиональная подготовка, профессиогеenez, ценностно-смысловая сфера, морально-этические качества, преподавание психологических дисциплин.

Постановка проблеми. Нині політико-економічних змін у країні, що стрімко набирають обертів, український медико-освітній простір зазнає закономірних процесів реформування та модернізації. Неабияка роль тут відводиться підготовці майбутніх кадрів – високопрофесійних фахівців в галузі охорони здоров'я, а відтак – переходу на більш високий рівень якості освіти, сприяння мобільності висококваліфікованих кадрів, підвищення конкурентоздатності спеціалістів, що забезпечить їх

поступову інтеграцію в європейський медичний простір, визнання результатів системи освіти за її межами (в практичній діяльності фахівців).

Серед основних викликів, що стоять сьогодні перед вищою медичною освітою нового типу, є переорієнтація освітнього процесу із задач ретрансляції знань і набутого студентами досвіду до проблемного навчання, що будується на паритетній, діалогічній взаємодії (суб'єкт-суб'єктній) викладача і студента; формування особистісної спрямованості освітнього процесу. Мовиться про навчання студентів не тільки навичкам самостійного набуття знань, але й здатності до їх переосмислення, використання у широкому колі міжпредметних зав'язків, здатності до потреби у безперервній освіті тощо. Все це вимагає сьогодні від вищого медичного закладу інноваційного характеру діяльності, інтегративної міждисциплінарної організації змісту освіти, зростання духовності в структурі особистісних характеристик майбутніх медиків, як і володіння ними широкою палітрою базових знань, умінь та компетенцій. Водночас, не дивлячись на тенденції посиленої уваги щодо психологічної підготовки спеціалістів галузі «людина – людина», все ще недостатньо уваги приділяється завданню психологічної підготовки в медичному ВНЗ. Позаяк наявність комунікативної культури у випускника медичного ВНЗ свідчить про його вміння налагоджувати і підтримувати взаємодію з пацієнтами, бути емпатійним, володіти рефлексивними знаннями та навичками, бути, врешті-решт, успішним як у своїй професії, так і в суспільстві загалом.

Аналіз досліджень проблеми. Аналіз наукових джерел вищезазначеної проблеми показує, що питання психології медичної праці і професіогенезу особистості лікаря знаходяться серед одних із найвагоміших, та, притім, маловивчених проблем теоретико-прикладної психології загалом, як і психології праці, зокрема. Засадничими основами у розгляді цієї проблеми можуть слугувати концепції дослідників Е. П. Єрмолаєвої, М. М. Кабанова, С. В. Кошелевої, С. Д. Максименка, Л. М. Супрун, О. М. Юдіної, Л. Б. Шнейдер, в яких визначаються основні умови розвитку особистості лікаря, зокрема: підвищення рівня його професійної свідомості, становлення «професійного Я», набуття професійної ідентичності. Дослідження Є. А. Клімова, І. Г. Клімковича, Б. А. Ясько доводять, що професійна діяльність лікаря є соціотехнічною. Відтак до основних її характеристик відносять постійне ускладнення, багатофункціональність, високу варіативність, слабку регламентованість, творчість.

Вартісною, на нашу думку, є і позиція А. С. Шафранової, яка виокремлює професію медика в особливу категорію «професій вищого типу» на підставі «переважаючої присутності творчого начала» [9]. Виявлені особливості вимагають від спеціаліста-медика глибокого професійного самовизначення, адекватної і стабільної професійної самооцінки, вмотивованості на постійне самовдосконалення у професії.

Мета статті – визначити психологічні особливості становлення особистості майбутнього лікаря в умовах медичного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою складовою професійних умінь сучасного лікаря є морально-етична складова. З огляду на це, концептуальним завданням професійної підготовки лікарів є послідовне формування у студентів чіткого усвідомлення необхідності гуманного, дбайливого ставлення до інших, до навколишнього середовища як чинника безпеки життєдіяльності; збереження здоров'я людей та його профілактики.

Серед психологічних якостей лікаря дослідники виокремлюють такі вміння співпереживати і розуміти емоційний стан як хворих, так і здорових людей (емпатія), наявність навичок налагодження адекватних і емоційно сприйнятливих стосунків з пацієнтами, вміння аналізувати свою поведінку і поведінку оточуючих, самостійно контролювати конкретні соціальні та професійні ситуації і брати відповідальність за їх вирішення, мати адекватну та стійку «Я-концепцію», здатність надавати соціально-психологічну підтримку пацієнтам, достатньо розвинений професійний інтелект (клінічне мислення, клінічне спостереження, багаж професійних знань), мовну культуру, гуманне ставлення до пацієнта, чесність, енергійність.

Практика професійного навчання у вищих медичних закладах освіти виявляє низку протиріч, зокрема:

- між прагматично-утилітарними установками суспільства і гуманістичною сутністю професії лікаря, що зумовлює появу викривлених професійних норм і цінностей у студента;
- між декларованими цінностями креативності та творчості у навчальному процесі і чітко означеною регламентацією знань, зорієнтованих на відтворення матеріалу;
- між гуманістично-зорієнтованою сутністю професії лікаря і фактично відсутньою концепцією психологічної підготовки і психологічного супроводу майбутніх медиків;

- між бажаним (ідеальним) і наявним (реальним) рівнями особистісного розвитку студентів медичних ВНЗ і практикуючих лікарів.

Розв'язання вищезначених протиріч повинно виходити із розуміння логіки і змісту навчального процесу у вищій школі, особливостей формування особистості в юнацькі роки, специфіки становлення «професійного Я» у контексті професійного навчання.

Специфіка дослідження проблеми особистісного становлення майбутніх лікарів зумовлюється особливим (сенситивним) періодом, на який припадає період навчання у вищій школі. У психологічних дослідженнях (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Б. Д. Ельконін, І. С. Кон) загальноприйнятим є підхід до вивчення розвитку особистості у юнацькому віці (15–18 років – рання юність; 18–23 юність), де провідною діяльністю є навчально-професійна, що призводить до появи таких новоутворень професійне й особистісне самовизначення, рефлексія, ідентифікація, світогляд.

Центральною проблемою для усього юнацького віку, згідно з концепцією Е. Еріксона, є досягнення ідентичності. Натомість, процеси ідентичності залишаються актуальними впродовж усього періоду дорослості і забезпечують відчуття безперервності досвіду дорослого життя.

Представлені у працях В. О. Бодрова, Є. О. Климова, Д. С'юпера, Т. В. Кудрявцева класифікації стадій розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності дозволяють в узагальненому вигляді виокремити найбільш значущі психологічні утворення, які припадають на період становлення професіонала в студентські роки [1; 2; 4]:

- стадія професійного навчання – з 15–18 до 19–23 років. Цілеспрямоване засвоєння системи знань, практичних навичок та умінь в обраній професійній діяльності, розвиток і наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої діяльності, формування професійної придатності до навчання професії (ближня ціль) і до реальної практичної діяльності (віддалена ціль) на основі розвитку професійно важливих якостей;
- стадія професійної адаптації – з 19–21 до 24–27 років. Пристосування до соціальних професійних норм, умов, процесів трудової діяльності, самоусвідомлення правильності вибору професійного шляху, розвиток професійно важливих якостей, спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей.

Отже, особистість студента розвивається за умов наявності навчально-професійної діяльності, а сам розвиток передбачає перехідний період від самовизначення до з'ясування специфіки професії, становлення образу «Я-професіонала».

Системоутворювальним чинником особистості (Л. І. Божович, В. С. Мерлін, К. К. Платонов) є професійна спрямованість, що характеризує ступінь прояву прагнення до оволодіння професією та бажанням працювати за нею. Мотивація обумовлює її поведінку та діяльність і здійснює вплив на професійне самовизначення, на задоволеність людини своєю працею.

Відтак А. П. Василькова виокремлює такі мотиви вибору професії лікаря, як: бажання лікувати людей; бажання полегшити страждання важкохворих; можливість піклуватися про здоров'я своїх близьких; можливість впливати на інших; матеріальна зацікавленість; доступність медикаментів. Позитивним є той факт, що студентів із низьким рівнем професійної спрямованості у вибірці дослідження немає, а отже, студенти достатньо мірою усвідомлюють значення обраної професії, прагнуть до оволодіння нею, що в подальшому сприятиме найбільш оптимальному становленню особистості фахівця. Звідси дослідниця підсумовує, що запорукою успіху майбутнього лікаря є удосконалення власної індивідуальності з мотивацією максимального професіоналізму.

Результати проведених нами анкетувань [6; 7; 8] показують, що майже 90% нинішніх першокурсників обирають медичну спеціальність, орієнтуючись на престижність професії, сімейні традиції, поради родичів і знайомих. Менше 5% мають реальне уявлення про сутність професійної діяльності завдяки отриманим раніше трудовим навичкам санітара, фельдшера чи медсестри.

Отже, така досить «мозаїчна картина» мотиваційних компонентів вибору професії медика, з одного боку, вказує на особливості первинних професійних установок у молоді, які здебільшого мають прагматично-утилітарний характер, а з другого – на розмитість і несформованість образу професіонала.

Процес здобуття вищої освіти, на нашу думку, буде тим більш ефективнішим, чим більше він буде взаємопов'язаним із процесом професіоналізації. Професіоналізація майбутніх фахівців передбачає наявність, з одного боку, суспільної потреби у підвищенні результативності діяльності, що відображається у професійних гарантіях, і, з другого боку, наявність відповідної особистісної потреби фахівців у професійному вдосконаленні,

яке визначає цілі, мотиви, задоволення працею і формує професійну позицію.

Особлива роль у цьому процесі належить курсу психології та психологічній підготовці майбутніх медиків в цілому. На базі вищої медичної освіти розпочата підготовка медичних психологів, що не виключає необхідність підвищення психологічної компетентності лікарів загальної практики, медсестер із вищою освітою, сімейних лікарів.

Звідси слушною, на нашу думку, є заувага О. В. Уваркіної, яка зазначає, що медицина як галузь знань про людину є складним комплексом, пов'язаним із подальшою інтеграцією природничих і психолого-педагогічних наук, яка все ще залишається великою потребою, а не науковою реальністю. Старі методологічні підходи, орієнтації, котрі зіграли свою історичну роль, вже вичерпали себе у вирішенні однозначного кола питань і стали основною перепоною для адекватного осягнення нових підходів до підготовки майбутнього лікаря [10].

Професія лікаря, як уже було зауважено, потребує відповідних психологічних особливостей, що дозволяють йому успішно спілкуватися з пацієнтами і в екстремальних умовах, і в повсякденній роботі, працювати не знижуючи ритму і якості роботи впродовж доби, зберігаючи рівний, позитивний настрій, здатність заспокоїти хворого, навіяти йому віру в одужання. Як відзначає дослідниця Г. В. Карпеня, «у зв'язку із наявністю різних стресових ситуацій, можливої смерті хворого від професіонала вимагається не лише спеціальна професійна підготовка, але й психологічна відповідність обраній професії» [5, с. 3].

Аналіз теоретичних і практичних напрацювань дозволяє виокремити найбільш істотні, на нашу думку, проблеми викладання психології для медиків:

- встановлення зв'язку викладання психології з потребами і вимогами сучасної медичної діяльності;
- модернізація змісту фундаментальної та фахової медичної освіти;
- якісне вдосконалення навчальних програм, переорієнтація дисциплін психолого-педагогічного циклу з «додаткових» (другорядних) на профільні (базові);
- освоєння студентами комунікативних компетенцій при роботі з пацієнтами за різними категоріальними ознаками;
- навчання майбутніх лікарів засобам і способам саморегуляції власного стану, опанування копінг-стратегіями по-

долання стресових ситуацій, вмінню «попередити професійне вигорання», «емоційне застрягання» тощо.

Серед переліку психологічних дисциплін особливе місце посідають загальнопрофесійні дисципліни, зокрема: «Основи загальної психології. Основи педагогіки», «Медична психологія»; дисципліни за вибором: «Основи соціальної психології», «Психологія спілкування», «Тренінг спілкування». Вивчення цих дисциплін забезпечує компетентність майбутнього лікаря в царині психології – це не лише засіб гуманізації медичної освіти, але й необхідна основа особистісного становлення спеціаліста. Успішність особистісного становлення майбутнього лікаря багато в чому залежить від засвоєння ним відповідного рівня культури, здатності активного входження у взаємодію із соціально-педагогічним середовищем. Діалогічне спілкування виступає необхідною формою налагодження контактів у структурі зв'язку «викладач-студент». Відтак, у процесі професійного становлення майбутнього лікаря велику роль відіграє професійний взірець – особистість професіонала, на яку орієнтуються студенти.

Висновки. Особистісне становлення майбутнього лікаря полягає у перегляді самої концепції організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і керівництва нею. Відповідно, навчальні курси практичного професійного спрямування через механізми саморефлексії та зворотного зв'язку повинні сприяти формуванню у студента адекватних уявлень про себе як професіонала.

Отже, сучасна концепція підготовки у медичних закладах вищої освіти повинна орієнтуватися на особистісний розвиток майбутніх лікарів. Освітньо-професійні програми підготовки майбутнього лікаря мають містити новітні форми, методи, технології, адекватні викликам сучасності. Особливе значення у цьому сенсі мають дисципліни психолого-педагогічного циклу, які потребують значного вдосконалення та приведення у відповідність у зв'язку з потребами та вимогами сучасної медичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Агличева И. В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ирина Владимировна Агличева. – Ставрополь, 2006. – 26 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учеб. пособие для вузов. 2 е изд. / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишков. – М. : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
5. Карпеня Г. В. Преодоление кризиса выбора профессии как условие развития профессионального самосознания у студентов медицинского колледжа: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Галина Васильевна Карпеня. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2007. – 20 с.
6. Кажно І. В. Діалог у форматі співпраці лікаря з пацієнтом / І.В. Кажно; Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія. Збірник наукових праць: [за наук. ред. С. Д. Максименка]. – Житомир, 2015. – Вип. 39. – Т.VII. – С. 104–113.
7. Кажно І. В. Культура професійного мовлення у фаховій підготовці майбутнього лікаря / І. В. Кажно; Міністерство освіти і науки України ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2014. Вип.19. – Ч.1. – С. 137–143.
8. Кажно І. В. Мовленнєва культура як складова професійного становлення майбутнього лікаря-терапевта: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ірина Вікторівна Кажно. – К., 2013. –170 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и как профессионал / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
10. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Василівна Уваркіна; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aglycheva Y. V. Kompleksnoe yssledovanye osobennostey lychnostnoj adaptacyu studentov vuza: avtoref. dys. na soysk.

- uchen. step. kand. psychol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psyhologija, psyhologija lychnosty, ystoriya psyhologyy» / Yryna Vladymyrovna Aglycheva. – Stavropol', 2006. – 26 s.
2. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigidnosti: Ucheb. posobie dlja vuzov. – 2-e izd. / V. A. Bodrov. – M. : PER SJe, 2006. – 511 s.
 3. Il'in E. P. Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
 4. Ishkov A. D. Uchebnaja dejatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti : monografija / A. D. Ishkov. – M. : Izdatel'stvo ASV, 2004. – 224 s.
 5. Karpenja G. V. Preodolenie krizisa vybora professii kak uslovie razvitija professional'nogo samosoznaniya u studentov medicinskogo kolledzha: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / Galina Vasil'evna Karpenja. – Rostov-na-Donu : JuFU, 2007. – 20 s.
 6. Kahno I. V. Dialog u formati spivpraci likarja z pacijentom / I. V. Kahno; Instytut psyhologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. Aktual'ni problemy psyhologii'. Ekologichna psyhologija. Zbirnyk naukovyh prac': [za nauk. red. S. D. Maksymenkaj]. – Zhytomyr, 2015. – Vyp. 39. – T.VII. – S. 104–113.
 7. Kahno I. V. Kul'tura profesijnogo movlennja u fahovij pidgotovci majbutn'ogo likarja / I. V. Kahno; Ministerstvo osvity i nauky Ukrai'ny DVNZ «Prykarpats'kyj nacional'nyj universytet imeni Vasylja Stefanyka» // Zbirnyk naukovyh prac': filosofija, sociologija, psyhologija. – Ivano-Frankivs'k, 2014. Vyp.19. – Ch.1. – S. 137–143.
 8. Kahno I. V. Movlennjeva kul'tura jak skladova profesijnogo stanovlennja majbutn'ogo likarja-terapevta: dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psychol. nauk: spec.19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psyhologija» / Iryna Viktorivna Kahno. – K., 2013. – 170 s.
 9. Mitina L. M. Uchitel' kak lichnost' i kak professional / L. M. Mitina. – M. : Delo, 1994. – 216 s.
 10. Uvarkina O. V. Formuvannja komunikatyvnoi' kul'tury studentiv vyshhyh medychnyh zakladiv osvity v procesi vyvchennja psyhologo-pedagogichnyh dyscyplin: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / Olena Vasylivna Uvarkina; In-t vyshh. osvity APN Ukrai'ny. – K., 2003. – 22 s.

I.V. Kakhno. Future doctor's personal formation in medical higher educational institution. The author focuses on the personal formation of the future doctor in a medical higher institution. It is noted that the main means of the above-mentioned problem implementation is a personality-oriented psychological and pedagogical technologies in the center of which there is a unique integrated personality who seeks to maximize the realization of his opportunities and is open to the perception of a new experience as well capable of conscious and responsible choices in different situations. The future doctor must have the skills of self-control, positive emotional setting for the implementation of curative activity, readiness for professional and personal growth, activity and mobility to solve clinical problems, substantial margin of special psychological and pedagogical knowledge, ability to replenish them, to develop and to use them creatively in professional activity, and all these must be achieved through successful training. The author discloses the content and essential factors of formation of value and semantic sphere and medical students' moral and ethical qualities. Personal factors are considered as characteristic components of future doctors professional genesis. There is an urgent necessity in the system of higher education for its modernization, updating of its content and technologies, criteria review for assessing of its quality and effectiveness. Therefore, the author emphasizes on the need to ensure and to implement a specialist model into which professional, creative, spiritual, moral and professional qualities of the person would be integrated.

It is stated that medical students' studying psychological disciplines contributes to their professional formation and personal growth.

Key words: personality, personal formation, personal factors, future doctor, professional training, professional genesis, axiological sphere, mental and ethical features, teaching of psychological disciplines.

Received July 15, 2015

Revised August 24, 2015

Accepted September 23, 2015

Л.М. Кобильнік
liliya.kobylnik@bk.ru
Т.А. Каткова
katkova.63@mail.ru

Психологічний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців

Kobylnik L.M. Psychological support of the process of self-actualization of future specialists / L.M. Kobylnik, T.A. Katkova // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 268–278.

Л.М. Кобильнік, Т.А. Каткова. Психологічний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. У статті розглянуто феномен самоактуалізації, який вважається досягненням найвищого ступеня духовного розвитку майбутніх фахівців (на прикладі студентів-психологів та студентів-педагогів). Запропоновано методику психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ шляхом вивчення зв'язку даного процесу з ціннісними орієнтаціями та захисними механізмами. Ознайомлення з теоретичними основами процесу самоактуалізації забезпечило усвідомлення студентами своїх індивідуальних особливостей, поглибило їх уявлення про себе і свій актуальний стан. Встановлено, що студентам-психологам більш властиві якості самоактуалізуючої особистості, ніж студентам-педагогам. Виявлено розбіжності у мотиваційно-потребнісній сфері студентів, що свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішньою конфліктністю. Обґрунтовано необхідність виявлення захисних механізмів, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх самореалізації. Проаналізовано відповіді студентів на творчі завдання. Встановлено, що вони спроможні виділити конкретні якості, які у них є, які вимагають подальшої роботи, усвідомлюють наявність перешкод і труднощів у самоактуалізації своєї особистості та намічають шляхи самовдосконалення. Використано кореляційний аналіз за критерієм Крамера-Уелча. В статті окреслено шляхи подальшого вивчення проблеми дослідження.

Ключові слова: захисні механізми, мотиваційно-потребнісна сфера особистості, розвиток, самоактуалізація, ціннісні орієнтації.

L.M. Kobylnik – the scientific contribution of the co-author is 50%,
T.A. Katkova – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Л.Н. Кобыльник, Т.А. Каткова. Психологическое сопровождение процесса самоактуализации личности будущих специалистов. В статье рассмотрен феномен самоактуализации, который считается достижением высшей степени духовного развития будущих специалистов (на примере студентов-психологов и студентов-педагогов). Предложена методика психологического сопровождения процесса самоактуализации личности будущих специалистов во время обучения в вузе путём изучения связи данного процесса с ценностными ориентациями и защитными механизмами. Ознакомление с теоретическими основами процесса самоактуализации обеспечило осознание студентами своих индивидуальных особенностей, углубило их представление о себе и своём актуальном состоянии. Установлено, что студентам-психологам более свойственны качества самоактуализирующейся личности, чем студентам-педагогам. Выявлены расхождения в мотивационно-потребностной сфере студентов, что свидетельствует о степени неудовлетворённости текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтностью. Обоснована необходимость выявления защитных механизмов, сдерживающих развитие личности студентов, замедляющих процесс их самореализации. Проанализированы ответы студентов на творческие задачи. Установлено, что они способны выделить конкретные качества, которые у них есть, которые требуют дальнейшей работы, осознают наличие препятствий и трудностей в самоактуализации своей личности и намечают пути самосовершенствования. Использован корреляционный анализ по критерию Крамера-Уэлча. В статье намечены пути дальнейшего изучения проблемы исследования.

Ключевые слова: защитные механизмы, мотивационно-потребностная сфера личности, развитие, самореализация, ценностные ориентации.

Постановка проблеми. Сучасна людина знаходиться у ситуації екзистенціального конфлікту. Це конфлікт між силами самозбереження і силами розвитку, який зароджується в глибинах людського ества. Майбутнім фахівцям притаманні як потреби, що забезпечують їх внутрішній гомеостаз й адаптацію до середовища, так і потреби розвитку, що спонукають їх до ризикованого пошуку нових шляхів реалізації своєї істинної природи – самоактуалізації.

Аналіз стану розробленості проблеми. Процес самоактуалізації студентів, як варіант здорового розвитку їх особистості, ми розглядаємо як «безкінечний ланцюжок ситуацій вільного вибору, в якій людина перебуває в кожний момент свого життя, будучи вимушеною вибрати між безпекою і розвитком, залежністю і незалежністю, регресом і прогресом, незрілістю і зрілістю. ... Ми рухаємося вперед, коли переваги розвитку і недоліки безпеки переважають все, що становить недоліки розвитку і переваги безпеки» [5].

Досягнення найвищого ступеня духовного розвитку майбутніх фахівців – самоактуалізації – можливо за умови почергового задоволення потреб нужди або потреб «через недобір» (за А.Маслоу). «Задоволення цих потреб має циклічний характер, тобто після їх насичення мотивація до відповідної активності слабне, і людина протягом деякого часу не почуває спонуки до діяльності. Пізніше ситуація повторюється: зростає напруга в певній ланці потребової ієрархії, що веде до подальшого розгортання адекватної активності» [4, с. 225].

Згідно інтерпретації З.С. Карпенко [4, с. 225-226], фізіологічні потреби (в харчуванні, диханні, уникненні холоду, неприємних відчуттів, статевий потяг тощо) притаманні відносному суб'єктові (біологічному індивіду).

Потреби в безпеці виражають індивідуалістично-оборонну або упереджувально-запобіжну позицію. Такі потреби актуалізуються в людини, котра прагне до досягнення особистісних цілей – це потреби моносуб'єкта.

Реалізація потреби в прив'язаності і любові, належності до певної соціальної групи дозволяє індивіду (полісуб'єкту) відчутти себе особистістю: будучи «залученою» до зовнішнього діалогу, активізувати внутрішній діалог – процеси кооперативної, комунікативної й особистісної рефлексії.

Потреби в повазі і визнанні притаманні метасуб'єктові. Людина прагне бути компетентною в значущих для неї сферах, здобути авторитет, досягнути успіхів на обраній для себе ниві суспільної діяльності. При цьому вона прагне до реалізації себе як творчої особистості з індивідуальним стилем діяльності, своєрідним світоглядом, унікальним внеском у скарбницю людської культури. Задоволення потреб у повазі і визнанні підсилює автономність рішень і відповідальність людини та виступає неодмінною передумовою її переходу на п'ятий рівень – рівень потреб у самоактуалізації, в реалізації своїх здібностей і творчих потенцій.

Потреби в самоактуалізації, особливим підрозділом яких є потреби пізнання й розуміння (бажання знати, вміти, розуміти, досліджувати) й естетичні потреби (прагнення до гармонії, симетрії, порядку, краси, вишуканості тощо), є практично ненасичуваними; вони проявляються в безкорисливій цікавості, альтруїзмі, прагненні все робити найефективнішим способом. Людина, здатна до самоактуалізації, – абсолютний суб'єкт – розриває пута вітальних, предметних, соціальних й індивідуальних обмежень і виходить в неосяжний простір випробування своїх духовних, сутнісних сил.

Вивчення останніх робіт з проблеми самоактуалізації показало існування різних шляхів підвищення цього феномена у студентської молоді [1], [2], [3], [5], [6].

Проблематика роботи та мета дослідження. У своєму дослідженні ми зупинились на вивченні зв'язку процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців з такими психологічними характеристиками як ціннісні орієнтації та захисні механізми, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх особистісного зростання. Для цього ми розробили та апробували методику психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ.

Результати дослідження. У положенні В. Ерхарда про комфортну зону, індивід перебуває в режимі «Я знаю», «Я вмію», «Я впевнений». Однак «постійне перебування в комфортній зоні сприяє тому, що індивід уникає займати активну життєву позицію, стаючи прихильником стереотипів та ідеалів минулого... Тільки вихід з комфортної зони приводить до створення своїх власних цінностей. І саме тут, а не в комфортній зоні, задовольняються вищі потреби людини (прагнення самоактуалізуватися, любити і бути любимим, шанованим» [7, с. 109].

Так під час навчання у ВНЗ майбутні фахівці покидають комфортну зону та стають на шлях самоактуалізації – процесу і результату особистісного зростання людини. Феномени особистісних вкладів однієї людини в іншу на підставі її ідеальної відображеності в свідомості цієї іншої (за А.В. Петровським), розбудови культури за власним проектом, переживання своєї ідентичності і життєвого покликання, почуття натхнення від того, що ділишся своїм буттям (ідеями, результатами праці, переживаннями) з іншими, усвідомлення смислу свого існування – ось перелік основних проблем, які розв'язує студентська молодь, здатна до самоактуалізації.

Для порівняння можливості прискорити темпи самоактуалізації особистості студентів різного фаху у нашому дослідженні взяли участь 50 майбутніх фахівців II курсу, яких було поділено на дві експериментальні групи. До групи А увійшли 25 студентів-психологів спеціальності «Практична психологія», група Б представлена 25 студентами-педагогами спеціальності «Географія та історія». Контрольні групи включали таку ж кількість студентів.

У кожній експериментальній групі реалізовувалась методика психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ, що складалася

з двох блоків: інформаційного та тренінгового. Складання методики психологічного супроводу базувалось на таких принципах: врахування теоретичних основ феномена самоактуалізації особистості; орієнтованість на психологічні особливості юнацького віку; застосування методик, що припускають різноваріантне ставлення до предмета і результатів обговорення; динамічність, цікавість і смислова цінність занять; різноманітність форм роботи.

Першим етапом втілення методики психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ була робота з активізації самопізнання шляхом реалізації інформаційного блоку, що складався з двох етапів. На етапі *прагнення* було створено мотивацію на відвідування занять в експериментальній групі з метою активізації у студентів бажання змінити себе. На етапі *усвідомлення* активізація самопізнання студентів здійснювалася шляхом ознайомлення їх з основними положеннями гуманістичної теорії, поглядами на розвиток особистості як класиків, так і сучасних вчених – дослідників проблеми самореалізації особистості. Студенти ознайомилися з чинниками, що уповільнюють процес самоактуалізації особистості. Ознайомлення з теоретичними основами процесу самоактуалізації забезпечило усвідомлення студентами своїх індивідуальних особливостей, поглибило їх уявлення про себе і свій актуальний стан, дозволило побачити і відчувати себе більш справжніми, аутентичними, неповторними, доброзичливими, відкритими, сильними та творчими.

Студенти експериментальних груп розповідали про зрушення у стосунках із близькими, рідними, однокурсниками, незнайомими людьми. Окремим з них вдалося відстежити моменти, що спричиняють появу тривоги, сум'яття. Це призвело до підвищення контролю над емоціями, зменшення драгівливості. У інших студентів змінилося світобачення. Вони почали дивитись на оточення, людей, взаємини з ними, на себе інакше; сприймали світ таким, як він є насправді, а не таким, як їм хотілось би його бачити.

Після теоретичного ознайомлення студентів з якостями самоактуалізуючої особистості (за А. Маслоу), ми запропонували їм оцінити ці якості за рівнем вираженості у себе за 10-бальною шкалою (0 – повна відсутність якості, 10 – якість виражена максимально). Отримані дані свідчать, що студентам-психологам (7,51 бал) більш властиві якості самоактуалізуючої особистості, ніж студентам-педагогам (6,98 балів).

Одночасно з реалізацією інформаційного блоку студентам експериментальних груп було запропоновано виконати завдання тренінгового блоку, що проходив у два етапи. Перший етап – *визнання* – виявився особливо складним. Студенти вчилися відділяти свої думки, почуття та вчинки від почуття власної гідності, самооцінки, концентруватися на теперішньому, а не на минулому чи майбутньому. Студенти мали приймати себе такими, як вони є, припинити порівнювати, критикувати, звинувачувати себе, що зашкоджує процесу їх особистісного зростання.

Другий етап тренінгового блоку – це етап *вибору*, що проявлявся у кожного студента індивідуально. З того моменту, коли студент починав з готовністю себе приймати, перед ним поставав вибір. Менша зосередженість на власних помилках робила його більш відкритим для нових думок і дій, відбувалася переоцінка цінностей.

Для з'ясування питання про усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних задумів, дальніх життєвих цілей студентів і їх безпосередню доступність, пов'язану із здійсненням конкретних, легкодосяжних цілей було проведено методику Є. Фанталової. У системі розподілу ідеальних цінностей майбутніх психологів і педагогів вищі рангові місця посідають такі поняття, як сім'я, кохання, здоров'я, друзі. Менш значущими для студентів обох груп є свобода, впевненість у собі, матеріально-забезпечене життя та пізнання. Нарешті, на останніх рангових місцях опинилися такі поняття, як цікава робота, активне діяльне життя, творчість, краса природи та мистецтва. У ієрархії доступностей спостерігається велика кількість розбіжностей у відповідях досліджуваних. Для студентів-психологів більш доступними є спілкування з друзями, можливість отримувати знання, впевненість у своїх силах, можливість кохати та бути коханими. Майбутні педагоги вважають доступними передусім: друзів, впевненість у собі, здоров'я, кохання, пізнання.

На цьому етапі тренінгової програми ми виявили розбіжності у мотиваційно-потребнісній сфері досліджуваних, що свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішньою конфліктністю, блокадою потреб у щасливому сімейному житті, коханні та здоров'ї. Оцінювальне ставлення майбутніх фахівців до себе виникає на основі переживань, що входять до раціональних моментів самосвідомості. Пережиті емоційні стани, почуття впливають на різні види діяльності досліджуваних, у цілому і на навчальну, зокрема.

З метою виявлення его-захистів, що є внутрішніми перешкодами самоактуалізації студентської молоді, нами було використано методику Р. Плутчика «Діагностика типологій психологічного захисту». Отримані результати показали, що студенти-психологи у більшій мірі використовують різні захисні механізми. Найчастіше вони звертаються до механізмів «реактивні утворення», «регресія» та «проєкція». Майбутні педагоги надають перевагу «заміщенню», «компенсації» та «проєкції». Студенти переконувались, що внутрішні захисти можуть перешкоджати процесу самоактуалізації їх особистості, розумінню і прийняттю самих себе. Об'єктивне ставлення до себе, навпаки, сприятиме саморозкриттю та самовираженню, стимулюватиме процес самоактуалізації студентів.

Наступним етапом тренінгової програми було виконання студентами творчого завдання «Як я планую провести наступні 10 років мого життя». Аналізуючи письмові творчі роботи, ми виявили дві основні лінії самоактуалізації опитуваних: 92% студентів-психологів та 96% студентів-педагогів орієнтовані на реалізацію себе як висококваліфікованих фахівців; одночасно самореалізовуватись у сімейному житті схильні 92% майбутніх психологів та 72% майбутніх педагогів. Студенти пов'язують майбутнє також із бажанням виховувати, навчати дітей (60% досліджуваних групи А та 32% досліджуваних групи Б). Невисокі показники, як для студентів педагогічного ВНЗ, пов'язані, на нашу думку, з падінням престижу даної професії. Бажання пізнавати себе і світ мають лише 8% студентів-педагогів та 28% студентів-психологів, які заради досягнення цієї мети готові отримати другу освіту і, отже, розширити світогляд та власні можливості на шляху самоактуалізації своєї особистості.

На завершальному етапі тренінгової програми було запропоновано студентам, з урахуванням отриманої інформації про свої психологічні особливості, описати особистість, що самоактуалізується, якими якостями, відповідними їй, вони володіють, і якими б хотіли оволодіти. Для виконання цього завдання студентам було запропоновано набір з 200 якостей особистості, запозичений нами з методики «Визначення кількісного рівня самооцінки особистості». Майбутні фахівці обрали по 10 якостей, які у них є, які необхідно поліпшити, які хотілося б мати. Коли якості було відібрано, студенти прорангували їх за ступенем значущості.

Аналіз відповідей студентів показав, що вони спроможні виділити конкретні якості, які у них є та які вимагають подальшої

роботи. Майбутні фахівці усвідомлюють наявність перешкод та труднощів у самоактуалізації своєї особистості та намічають шляхи самовдосконалення.

Після завершення реалізації методики психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ було проведено контрольне дослідження рівня самоактуалізації опитуваних в експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) групах з метою виявлення динаміки розвитку самоактуалізації студентів-психологів і студентів-педагогів за допомогою методики Л. Гозмана і М. Крота «Самоактуалізаційний тест» (табл. 1).

Таблиця 1

Вплив експериментальної роботи на показники самоактуалізації майбутніх психологів і педагогів (у балах)

№ з/п	Назва шкал опитувальника САТ	Майбутні психологи				Майбутні педагоги			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		до	після	почат.	контр.	до	після	почат.	контр.
1.	Компетентність у часі	49,9	53,1	49,7	50,3	45,7	48,9	45,8	45,6
2.	Підтримка	40,6	47,8	40,8	40,9	34,4	41,7	34,6	34,5
3.	Ціннісні орієнтації	51,9	55,8	51,2	51,4	42,2	46,4	42,5	42,7
4.	Гнучкість поведінки	47,9	53,6	48,1	48,2	46,1	50,3	45,9	46,7
5.	Сензитивність	51,5	56,4	51,3	51,6	45,6	49,8	45,2	45,4
6.	Спонтанність	52,6	56,3	51,9	52,5	44,6	48,2	44,9	46,2
7.	Самоповага	59,5	63,7	59,3	59,6	51,3	55,0	51,5	51,3
8.	Самоприйняття	51,8	58,1	52,0	52,4	47,7	54,8	47,9	47,8
9.	Погляд на природу людини	51,4	52,9	51,2	51,5	46,6	47,5	46,8	46,9
10.	Синергійність	50,4	50,9	50,0	50,5	46,3	46,8	46,1	46,4
11.	Прийняття агресії	50,0	51,2	50,2	50,7	48,7	49,8	48,8	50,0
12.	Контактність	46,0	50,5	46,1	46,3	45,6	50,1	45,7	45,9
13.	Пізнавальні потреби	40,5	46,4	40,2	40,4	39,1	44,7	39,4	39,3
14.	Креативність	48,2	52,3	47,9	48,3	46,7	49,9	47,1	47,4
	Середнє значення	49,4	53,5	49,3	49,6	45,0	48,9	45,1	45,4

Висновки. Аналіз результатів контрольного зрізу рівня самоактуалізації опитуваних показав, що після проведення мето-

дики психологічного супроводу підвищились середні значення самоактуалізації в експериментальних групах майбутніх психологів на 4,1 бали, майбутніх педагогів на 3,9 балів. Загальні показники самоактуалізації студентів-психологів склали 53,5 бали, студентів-педагогів – 48,9 балів.

З метою перевірки ефективності використаної методики психологічного супроводу процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ здійснено кореляційний аналіз за критерієм Крамера-Уелча, який показав статистичну різницю за деякими шкалами самоактуалізації в експериментальних групах, але не виявив значущих відмінностей показників самоактуалізації майбутніх фахівців в контрольних групах. В експериментальній групі майбутніх психологів найбільші зміни відбулися за сімома шкалами опитувальника САТ на рівні $p \leq 0,05$: «підтримка» ($r=3,48$), «самоприйняття» ($r=2,71$), «пізнавальні потреби» ($r=2,63$), «сензитивність» ($r=2,43$), «самоповага» ($r=2,39$), «гнучкість поведінки» ($r=2,29$), «компетентність у часі» ($r=2,17$). У майбутніх педагогів після тренінгу статистично значущі зміни відбулися за шкалами: «підтримка» ($r=3,94$), «пізнавальні потреби» ($r=2,70$), «самоприйняття» ($r=2,63$) та «сензитивність» ($r=2,29$). Проведена нами робота спричинила ряд особистісних змін, що ведуть до самовдосконалення, особистісного розвитку досліджуваних, але тимчасово порушують цілісність їх особистості. Цей факт вплинув на незначну зміну показників студентів за шкалами «погляд на природу людини», «синергія» та «прийняття агресії».

Перспективи подальших пошуків. Формувальний експеримент дозволив визначити шляхи подальшої роботи по розвитку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. На нашу думку, рівень самоактуалізації особистості студентів має формуватися за умови комплексного підходу: оновлення системи методів, форм і засобів виховання; створення нових технологій навчання та виховання; впливу на свідомість, почуття, поведінку студентів; впровадження спеціальних методик стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М.Б. Боднар; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2004. – 216 с.

2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Гупаловська; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 25 с.
3. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : 19.00.07. – пед. та вікова психологія: дис. ... канд. психологічних наук/ Ю.Г. Долінська. – К., 2000. – 200 с.
4. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии Бытия / А. Маслоу; Пер. с англ. Е.Рачковой. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
6. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. психологічних наук: 19.00.07. – пед. та вікова психологія / Л.В. Мова. – К., 2003. – 20 с.
7. Ребрик С.Б. Примерьте «пиджачок» Вернера Эрхарда: прорыв в новое мышление, или новое видение себя / С.Б. Ребрик // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – С. 105–110.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodnar M.B. Vplyv etnopsychologichnyh zhyttjevych orijentacij na samoaktualizaciju students'koi' molodi : dys. ... kand. psyhol. nauk: 19.00.05 / M.B. Bodnar; Instytut social'noi' ta politychnoi' psihologii' APN Ukrainy. – K., 2004. – 216 s.
2. Gupalovs'ka V.A. Profesijna samorealizacija jak chynnyk stanovlennja osobystosti zhinky / V.A. Gupalovs'ka: Avtoref. dys. ... kand. psyhol. nauk / Instytut psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrainy. – K., 2005. – 25 s.
3. Dolins'ka Ju.G. Samoaktualizacija osobystosti majbutn'ogo psyhologa u procesi profesijnoi' pidgotovky : 19.00.07. – ped. ta vikova psihologija: dys. ... kand. psihologichnyh nauk/ Ju.G. Dolins'ka. – K., 2000. – 200 s.
4. Karpenko Z.S. Aksiologichna psihologija osobystosti / Z.S. Karpenko. – Ivano-Frankivs'k : Lileja-NV, 2009. – 512 s.
5. Maslou A. Po napravleniju k psihologii Bytija / A. Maslou / Per. s angl. E.Rachkovej. – M. : Izd-vo JeKSMO-Press, 2002. – 272 s.
6. Mova L.V. Psihologichni osoblyvosti zabezpechennja osobystisnoi' samorealizacii' majbutnih psihologiv u procesi fahovoi'

pidgotovky : avtoref. Dys. ... kand. psychologichnyh nauk : 19.00.07. – ped. ta vikova psihologija / L.V. Mova. – K., 2003. – 20 s.

7. Rebrik S.B. Primer' te «pidzhachok» Venera Jerharda: proryv v novoe myshlenie, ili novoe videnie sebja / S.B. Rebrik // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – № 4. – S. 105–110.

L.M. Kobylnik, T.A. Katkova. Psychological support of the process of self-actualization of future specialists. The article deals with the phenomenon of self-actualization, which is considered to be the achievement of the highest degree spiritual development of future professionals (students-psychologists and students-teachers as an example). The technique of psychological support for the process of self-actualization of future specialists' personalities during their studies at higher educational institutions through the study of the relationship between the process of value orientations and protective mechanisms. Studying the theoretical foundations of self-actualization process provided students with awareness of their individual characteristics, deepened their understanding of themselves and their current status. It is found that students-psychologists have qualities of self-actualization of personality rather than students-teachers. It is defined the differences in motivational sphere of students, indicating the degree of dissatisfaction with the current life situation, internal conflict. The necessity to identify defense mechanisms that hinder the development of individual students, slowing down the process of self-realization is proved. The students' answers on creative tasks are analysed. It is established that they are able to highlight specific qualities that they have, which require further work, aware the obstacles and difficulties in self-actualization of their personality and outline ways of self-improvement. The correlation analysis by the criterion of Cramer-Welch is used. The article outlines ways for further study of the problem of research.

Key words: protective mechanisms, motivational sphere of personality development, self-actualization, value orientations.

Received July 14, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 26, 2015

Ю.В. Ковальчук
kovalchuk-yura@mail.ru

Психолого-організаційна технологія розвитку професійної Я-концепції офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України

Kovalchuk Y.V. Psychological and organizational technology of operational and investigation officers' professional self-concept development of the state border guard service of Ukraine / Y.V. Kovalchuk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 279–291.

Ю.В. Ковальчук. Психолого-організаційна технологія розвитку професійної Я-концепції офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України. У статті зазначено, що від рівня розвитку професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу залежать динаміка його професійного становлення, вдосконалення професійних навичок, успішність входження до професійної спільноти. Викладено результати аналізу останніх досліджень і публікацій з розвитку професійної Я-концепції. Встановлено, що умовою розвитку професійної Я-концепції є комплексний психологічний супровід професійної діяльності, який відповідає умовам, в яких відбувається процес розвитку; ураховує індивідуальні особливості особистості, її внутрішній потенціал, сприяє реалізації програми саморозвитку професіонала. Зроблено висновок, що одним із найбільш ефективних засобів розвитку професійної Я-концепції є психолого-організаційна технологія. Описано психолого-організаційну технологію, метою якої є забезпечення самозмінювання і корекції поведінки офіцерів ОРП, а основними завданнями: сприяти виробленню учасниками адекватного, реалістичного уявлення про самого себе як професіонала (когнітивний компонент); розвивати в учасників навички самоспостереження і самопрограмування, дати можливість перевірити свої думки і почуття, розвивати самоповагу і готовність сприймати себе реального у професійному житті (емоційний компонент); розвивати уявлення про себе як про суб'єкта міжособистісної, у тому числі конфліктної, професійної взаємодії, скорегувати особистісні проблеми офіцерів ОРП пов'язані

з професійним спілкуванням, розвивати лідерські якості, впевненість у собі, здатність до емпатії, як важливі характеристики професіонала (поведінковий компонент); розвивати навички учасників тренінгу із саморегуляції психічних станів (регулятивний компонент). Обґрунтовано ефективність запропонованої психолого-організаційної технології.

Ключові слова: психолого-організаційна технологія, професійна Я-концепція, розвиток особистості, умови, завдання.

Ю.В. Ковальчук. Психолого-организационная технология развития профессиональной Я-концепции офицеров оперативно-розыскных подразделений Государственной пограничной службы Украины. В статье указано, что уровень развития профессиональной Я-концепции офицера оперативно-розыскного подразделения влияет на динамику его профессионального становления, совершенствование профессиональных навыков, успешность вхождения в профессиональное сообщество. Изложены результаты анализа последних исследований и публикаций по проблематике развития профессиональной Я-концепции. Установлено, что условием развития профессиональной Я-концепции является комплексное психологическое сопровождение профессиональной деятельности, соответствующее условиям, в которых происходит процесс развития; учитывающее индивидуальные особенности личности, ее внутренний потенциал, способствующее реализации программы саморазвития профессионала. Сделан вывод, что одним из наиболее эффективных средств развития профессиональной Я-концепции является психолого-организационная технология. Описана психолого-организационная технология целью которой является обеспечение самоизменения и коррекции поведения офицеров ОРП, а основными задачами: способствование выработке участниками адекватного, реалистичного представления о самом себе как профессионале (когнитивный компонент) развитие у участников навыков самонаблюдения и самопрограммирования, создание возможности для проверки своих мыслей и чувств, развития самоуважения и готовности воспринимать себя реального в профессиональной жизни (эмоциональный компонент), развитие представления о себе как о субъекте межличностного, в том числе конфликтного, профессионального взаимодействия, коррекция личностных проблем офицеров ОРП, связанных с профессиональным общением, развитие лидерских качеств, уверенности в себе, способности к эмпатии, как важных характеристик профессионала (поведенческий компонент), развитие навыков саморегуляции психических состояний (регулятивный компонент). Обоснована эффективность предложенной психолого-организационной технологии.

Ключевые слова: психолого-организационная технология, профессиональная Я-концепция, развитие личности, условия, задачи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Революційні зміни, які переживає Україна, визначають нові вимоги до професіоналізму фахівця у сфері безпеки. Його характеризує як

ступінь володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, так і рівень розвитку особистісних якостей, самосвідомості фахівця, що впливають на досягнення успіху у професійній діяльності. Від рівня розвитку професійної самосвідомості, професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу (ОРП) залежать динаміка його професійного становлення, удосконалення професійних навичок, успішність входження до професійної спільноти. З урахуванням загальновідомих недоліків сучасної української вищої освіти, одним із основних науково-практичних завдань, які необхідно розв'язати на етапі професійного становлення офіцерів ОРП, є цілеспрямована робота з розвитку їх професійної Я-концепції.

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. Як свідчить аналіз останніх досліджень, значна їх частина присвячена вивченню процесів формування та розвитку професійної Я-концепції в майбутніх фахівців [1-4]. Проте, у деяких роботах розглядається і розвиток Я-концепції фахівців різного профілю на різних стадіях професіоналізації [5-7].

Так, В.С.Агапов та М.В.Василець пов'язують розв'язання проблеми розвитку професійної Я-концепції з комплексним психологічним супроводом професійної діяльності особистості та формулюють такі вимоги до нього: відповідність умовам, в яких відбувається процес розвитку професійної Я-концепції; урахування індивідуальних особливостей змістовного структурування професійної Я-концепції особистості і її внутрішнього потенціалу; реалізація варіативної програми саморозвитку відповідно до рівня розвитку професійної Я-концепції особистості [8].

Українська дослідниця О.М.Шевцова визначає основні психологічні умови позитивного розвитку професійної Я-концепції особистості, зокрема: усвідомлення залежності ефективності здійснюваної професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку; стабільну психологічну готовність до самопізнання, когнітивного та емоційного саморозкриття, динамічного самозмінювання; наявність позитивної адекватної самооцінки професійного потенціалу в сукупності з вище середнього рівнем професійних домагань; усвідомлення необхідності і власної здатності до бажаних професійно-особистісних змін [9, с. 16].

Як засіб оптимізації розвитку професійної Я-концепції та окремих її складових авторка розглядає засоби «...психологічно-

го семінару- тренінгу розвивального спрямування з елементами психокорекційної й інформаційно-пізнавально-просвітницької роботи та з інтенсивним використанням інтерактивних методів і методик взаємодії» [9, с. 16-17].

Інша українська дослідниця Н.М.Бамбурак, у своєму дисертаційному дослідженні виділяє об'єктивні (регуляторна, детермінуюча, корекційна, організуюча функції) та суб'єктивні (механізми самовираження, самоствавлення, самореалізації, самопроектування) чинники розвитку Я-концепції особистості та обґрунтовує технології розвитку Я-концепції особистості як синергізм проблемного навчання, ігрових технологій, технологій саморозвиваючого навчання і самовизначення та тренінгу як синтетичної атропотехніки. Авторка вказує, що «Результат такої навчально-виховної взаємодії знаходить вияв у інтраперсональних її функціях. За таких умов вона є внутрішньо вмотивованою та самоцінною, що спричинює необмежений творчий розвиток як людських стосунків у соціальному мікросередовищі, так і рефлексії – самопізнання, самооцінки, самоствавлення, самотворення» [10, с. 15-16].

Більш детально аналізуючи можливості тренінгу як засобу розвитку професійної Я-концепції фахівця, Н.М.Бамбурак відмічає, що одним із найбільш ефективних методів, «...які дозволяють стимулювати розвиток самосвідомості, є спеціально організований тренінг розвитку професійної самосвідомості як синергізм психотерапевтичних і психокорекційних технік, ділових і організаційно-управлінських ігор, дискусійних методів групового прийняття рішень тощо» [11, с. 53]. На її думку, «...тренінг розвитку професійної самосвідомості ... сприяє розвитку не тільки системи самосприйняття, а й потенційного діяння, вчинкового проживання, творення довкілля та власного Я» [11, с. 53].

Перспективним засобом розвитку професійної Я-концепції офіцерів ОРП постає психолого-організаційна технологія. Л.М Карамушка визначає психолого-організаційну технологію як систему «...основних видів та форм діяльності організаційних психологів, спрямованих на вирішення певних психологічних проблем, пов'язаних як із діяльністю й розвитком організації в цілому, так і функціонуванням менеджерів і персоналу організацій» [12, с. 57].

Науковець включає до структури психолого-організаційної технології такі основні компоненти [12, с. 57]:

а) інформаційно-смысловий компонент (теоретичні підходи до аналізу того чи іншого психологічного явища в організації – це

визначення сутності досліджуваного феномена, розкриття його місця в системі діяльності організації, аналіз основних елементів його структури, систематизація основних типів, видів тощо);

б) діагностично-інтерпретаційний компонент (аналіз основних критеріїв і показників явища, що досліджується, ознайомлення з методами, які можуть бути використані для їх вимірювання, обґрунтування доцільності застосування тих чи інших діагностичних методів при вимірюванні певних параметрів, відображення основних підходів до оприлюднення отриманих результатів тощо);

в) корекційно-розвивальний компонент (характеристика основних напрямків здійснення корекційно-розвивальної роботи здійснюється через систему тренінгів і консультацій, визначення основних видів тренінгів та стратегій здійснення консультування, доцільність їх використання за наявності різних психолого-управлінських запитів (управлінського персоналу різних рівнів – топ-менеджерів, менеджерів середнього і нижнього рівнів, працівників організацій), обґрунтування доцільності використання індивідуальних або групових форм корекційно-розвивальної роботи в тих чи інших ситуаціях тощо).

Як свідчить аналіз зазначених нами підходів до розвитку професійної Я-концепції, психолого-організаційна технологія постає сучасним комплексним засобом впливу на особистість фахівця, який поєднує у собі як психокорекційну й інформаційно-пізнавально-просвітницьку складові, так і можливість інтенсивного використання інтерактивних методів та методик взаємодії.

Метою статті є обґрунтування змісту психолого-організаційної технології розвитку професійної Я-концепції офіцерів ОРП Державної прикордонної служби України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зміст психолого-організаційної технології під назвою «Розвиток професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу» було визначено на основі моделі професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу[13]. Її було реалізовано у процесі проведення циклу занять з групою офіцерів ОРП у кількості 25 чоловік, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації у Національній академії Державної прикордонної служби України. Двічі на тиждень учасники брали участь у заняттях, які проводилися після закінчення основних занять на курсах. Заняття з реалізації інформаційно-смыслового та діагностично-інтерпретаційного компонентів тривали по 4 години, система тренінгових занять з реалізації корекційно-розвивального компонента скла-

далася з чотирьох циклів тренінгових занять загальною тривалістю 32 години. Всього було проведено 48 годин занять, з яких: лекції – 8 годин; семінари – 8 годин; практичні заняття – 32 години (4 заняття по 8 годин). Офіцери, які увійшли до контрольної групи, брали участь у стандартних заняттях на курсах підвищення кваліфікації згідно з навчальним планом.

Мета психолого-організаційної технології «Розвиток професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу» полягала у забезпеченні самозмінювання і корекції поведінки учасників тренінгу в інтересах професійного самовдосконалення.

Основні завданнями технології:

- сприяти виробленню учасниками адекватного, реалістичного уявлення про самого себе як професіонала (когнітивний компонент);
- розвивати в учасників навички самоспостереження і самопрограмування, дати можливість перевірити свої думки і почуття, розвивати самоповагу і готовність сприймати себе реального у професійному житті (емоційний компонент);
- розвивати уявлення про себе як про суб'єкта міжособистісної, у тому числі конфліктної, професійної взаємодії, скорегувати особистісні проблеми офіцерів ОПП, пов'язані з професійним спілкуванням, розвивати лідерські якості, упевненість у собі, здатність до емпатії, як важливі характеристики професіонала (поведінковий компонент);
- розвивати навички учасників тренінгу із саморегуляції психічних станів (регулятивний компонент).

Для активізації пізнавальної діяльності учасників було використано різноманітні інтерактивні техніки. Інтерактивні техніки у процесі впровадження інформаційно-пізнавального компонента технології:

- дають можливість осмислити зміст і значення тих чи інших психологічних феноменів професійної Я-концепції у професійній діяльності офіцера ОПП;
- сприяють аналізу сутності основних складових загальної та професійної Я-концепції, окремих характеристик цих складових;
- орієнтують на усвідомлення сучасних підходів до розвитку і саморозвитку особистості та ін.

Заняття проводилися у приміщенні, яке дозволяло учасникам активно взаємодіяти між собою (працювати в групах, парах, «в колі», вільно пересуватися). Кожний учасник мав бейдж, що

дозволяло створювати атмосферу вільного обміну думками, що було важливо для групової динаміки. Перед початком кожного заняття учасникам групи оголошувалися його тема, мета та завдання і надавалась можливість висловити свої очікування від заняття. Для цього всі учасники давали відповідь на відповідні запитання. Цей прийом дозволив вирішити низку завдань:

- завдяки механізму рефлексії дати учасникам занять самим усвідомити власні наміри щодо занять, над якими вони не замислювались;
- створити колективний психологічний портрет учасників заняття;
- сформувані чіткі уявлення про емоційний стан учасників;
- аналізувати зміни, які відбуваються в установках та емоційних станах учасників заняття.

Очікування учасників в узагальненому вигляді вивішувалися на видному місці, що давало їм можливість відслідковувати динаміку їх реалізації. Після закінчення заняття фронтальним опитуванням з'ясувалося, наскільки очікування учасників були задоволені у процесі навчання.

На першому занятті спільно з учасниками було розроблено правила групової роботи, які стали орієнтиром в організації взаємодії на заняттях. З метою зняття емоційної напруги і створення робочої атмосфери перед початком кожного заняття, проводилася інтерактивна методика «криголам». Застосування «криголамів» дозволяло тренеру швидко налагодити взаємовідносини з групою та створити необхідну емоційну атмосферу. У випадках, коли учасники пропонували різні точки зору на поставлене питання, використовувалися елементи мозкового штурму. Група розбивалася на підгрупи, які отримували завдання обґрунтувати ту або іншу думку.

Інформаційно-смісловий компонент технології реалізовувався під час чотирьох лекційних і чотирьох семінарських занять. Їх метою був розвиток когнітивного компонента професійної Я-концепції офіцера ОРП.

Було прочитано лекції за такими темами: «Я-концепція: поняття та її психологічна структура»; «Складові професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу та їх характеристика»; «Самосвідомість особистості та формування професійної Я-концепції особистості офіцера оперативно-розшукового підрозділу»; «Позитивна Я-концепція особистості офіцера оперативно-розшукового підрозділу, як передумова запобігання професійної деформації». Після проведення лекції ро-

билася перерва на каву-брейк і проводилося обговорення лекційного матеріалу – семінар.

Діагностично-інтерпретаційний компонент технології реалізовувався на практичному занятті на тему: «Діагностика професійної Я-концепції офіцера оперативно-розшукового підрозділу», яке тривало 4 години. Під час заняття, офіцерам ОРП було презентовано модель професійної Я-концепції офіцера ОРП і розкрито зміст її компонентів. Після короткого обговорення моделі, учасників було ознайомлено з основними критеріями та показниками позитивної професійної Я-концепції, методиками, які були використані для її вимірювання, обґрунтовано доцільність їх застосування для вимірювання параметрів моделі та проведено діагностичний зріз.

Корекційно-розвивальний компонент технології складався з системи тренінгових занять, спрямованих на розвиток когнітивного, емоційно-оцінчного, поведінкового та регулятивного компонентів професійної Я-концепції офіцерів ОРП. Деякі вправи на розвиток саморегуляції проводилися на кожному з тренінгових занять.

Зазначена система тренінгових занять містила такі взаємопов'язані та послідовно здійснювані тренінги (цикли занять):

1. Підвищення рівня самопізнання офіцерів ОРП – вироблення адекватного, реалістичного уявлення про себе як особистість і професіонала.

2. Розвиток навичок самопостереження, самопрограмування. Формування позитивного емоційно-оцінного ставлення до себе.

3. Розвиток уявлень про себе як суб'єкта міжособистісної взаємодії та корекції особистісних проблем офіцерів ОРП, пов'язаних із спілкуванням.

4. Розвиток самоповаги та навичок саморегуляції.

Головна мета і зміст психолого-організаційної технології з розвитку професійної Я-концепції офіцерів ОРП конкретизувалися в таких завданнях: розвиток прагнення до індивідуального та професійного пізнання та зростання; підвищення самооцінки; формування активної соціальної та професійної позиції; розвиток компетентності у спілкуванні, впевненості у собі, лідерських якостей; розвиток здатності до саморегуляції.

Під час виконання вправ, включених до змісту корекційно-розвивального компонента, учасники потрапляли в ситуацію критичного переосмислення своєї загальної та професійної «Я-концепції», особливостей своєї професійної мотивації, звер-

талися до рефлексивного прошарку свідомості, актуалізували особистісні поняття і вербалізували їх, тим самим переводячи на операційний рівень значень. Колективна діяльність під час виконання вправ, зворотний зв'язок, сприяли подальшій конкретизації значень.

Рефлексія своєї діяльності в період тренінгу була його обов'язковим структурним елементом. Рефлексія кожної вправи проводилася за допомогою опитування. Відповідь на прохання тренера повідомити про свої відчуття і думки необхідно було починати зі слів «Відверто кажучи...». Учасники аналізували вправу, свої дії, повідомляли про те, що найбільше запам'яталося і сподобалося, а також про те, що викликало неприємні відчуття, і чому.

Було використано низку інтерактивних технік: метод незавершених речень, мозковий штурм, робота в малих групах, групова дискусія. Так, відповіді на запитання «Я-концепція особистості – це...», «Професійна Я-концепція – це...», «Розвиток особистості професіонала – це...», «Необхідність мого професійного самоудосконалення зумовлена тим, що...» у подальшому аналізувалися в процесі групового обговорення. При проведенні мозкового штурму з презентацією та обговоренням результатів було визначено «ідеальну» за змістом професійну Я-концепцію офіцера ОРП, позитивні та негативні якості, які можуть бути йому притаманні.

З метою визначення ефективності зазначеної психолого-організаційної технології, після закінчення занять їх учасники оцінили особистісні зміни, що відбулися. Так, в тій чи іншій мірі 76% учасників відмітили, що після участі в заняттях їх професійна готовність підвищилася, 68% – відчували більшу впевненість у своїх професійних якостях; 60% – стали краще розуміти природу своїх вчинків; 76% – вказали, що їх самооцінка стала більш адекватною; 80% – зазначили, що їх уявлення про себе як професіонала стали більш реалістичними, 64% – стали краще усвідомлювати свої проблеми, пов'язані зі ставленням до себе як професіонала.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, запропонована психолого-організаційна технологія відповідає сучасним науковим оцінкам ефективних шляхів розвитку професійної Я-концепції фахівців і дозволяє підвищити рівень самопізнання офіцерів ОРП, сприяє виробленню адекватного, реалістичного уявлення про себе як професіонала, розвитку навичок самоспостереження, самопро-

грамування; формування позитивного емоційно-оцінного ставлення до себе, поглибленню уявлень про себе як суб'єкта міжособистісної взаємодії та забезпечує корекцію особистісних проблем офіцерів ОРП, пов'язаних із спілкуванням, розвиток самоповаги та навичок саморегуляції. Її ефективність підтверджується результатами самоспостереження офіцерів ОРП.

Перспективними напрямками подальших розвідок у цьому напрямі слід вважати розроблення системи психологічного супроводу діяльності офіцерів ОРП, яка б відповідала умовам, в яких відбувається процес розвитку їх професійної Я-концепції, враховувала індивідуальні особливості змістовного структурування професійної Я-концепції особистості офіцерів ОРП і її внутрішній потенціал, дозволяла реалізувати варіативну програму саморозвитку відповідно до рівня розвитку професійної Я-концепції особистості офіцера ОРП.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Іванна Петрівна Андрійчук; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Каламаж Руслана. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів : [монографія] / Руслана Каламаж. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. – 404 с.
3. Корабльова Т.А. Роль Я-концепції в розвитку професіоналізму майбутнього психолога / Т.А. Корабльова // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Зб. наук.праць. – Випуск 3. – К., 2010. – Режим доступу : www.psyh.kiev.ua
4. Федотова Т. В. Розвиток професійної Я-концепції майбутніх фахівців : [Електронний ресурс] / Т. В. Федотова // Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – Випуск 159 (4). – Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/12427/1/11ftv.pdf>
5. Лугова В. М. Професійна Я-концепція керівника як фундаментальна умова його професійного розвитку : [Електронний ресурс] / В. М. Лугова // Бизнес Информ. – 2013. – Випуск № 3. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ya-kontseptsiya-rukovoditelya-kak-fundamentalnoe-uslovie-ego-professionalnogo-razvitiya>

6. Мацегора Я. В. Формування «образу Я» працівників ОВС у процесі професійного становлення : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.06 / Яніна Володимирівна Мацегора; Харківський національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2008. – 20 с.
7. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. ед. психол. наук: 19.00.07/Олена Михайлівна Шевцова . – Київ : Б.в., 2012. –21 с.
8. Агапов В. С. Содержание и пути развития профессиональной Я-концепции студентов-менеджеров : Монография / В. С. Агапов, М. В. Василец; Рос. Ун-т дружбы народов, Моск. открытый соц. Ун-т. – М. : Изд-во МГОУ, 2003. – 124 с.
9. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності: автореф. канд. ед. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Шевцова; Нац. ед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
10. Бамбурак Н. М. Розвиток Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Бамбурак; Нац. Акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 20 с.
11. Бамбурак Н. М. Дослідження розвитку Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника у вищому навчальному закладі : [Електронний ресурс] / Н. М. Бамбурак // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 50-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2010_2_15.pdf
12. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІН-КОС», 2005. – 366 с.

Список використаних джерел

1. Andriychuk I. P. Formuvannya pozytyvnoyi Ya-kontseptsiyi osobystosti maybutnikh praktychnykh psykholohiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Tekst] : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Ivanna Petrivna Andriychuk; Natsional'nyy pedahohichnyy un-t im. M.P.Drahomanova. – К., 2003. – 20 s.
2. Kalamazh Ruslana. Psykholohiya stanovlennya profesiynoyi Ya-kontseptsiyi maybutnikh yurystiv : [monohrfiya] /

- Ruslana Kalamazh. – Ostroh : Vydavnytstvo Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», 2009. – 404 s.
3. Korabl'ova T.A. Rol' Ya-kontseptsii v rozvytku profesionalizmu maybutn'oho psykhologa / T.A. Korabl'ova // Visnyk psykhohiyyi i sotsial'noyi pedahohiky [Elektronnyy resurs] : Zb. nauk.prats'. – Vypusk 3. – K., 2010. – Rezhym dostupu : www.psyh.kiev.ua
 4. Fedotova T. V. Rozvytok profesiynoyi Ya-kontseptsii maybutnikh fakhiytsiv : [Elektronnyy resurs] / T. V. Fedotova // Naukovyy visnyk NUBiP Ukrainy. Seriya: Pedahohika, psykhohiyya, filosofiya. – Vypusk 159 (4). – Rezhym dostupu : <http://elibrary.nubip.edu.ua/12427/1/11ftv.pdf>
 5. Luhova V. M. Profesiyna Ya-kontseptsiya kerivnyka yak fundamental'na umova yoho profesiynoho rozvytku : [Elektronnyy resurs] / V. M. Luhova // Byznes Ynform. – 2013. – Vypusk № 3. – Rezhym dostupu : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ya-kontseptsiya-rukovoditelyak-fundamentalnoe-uslovie-ego-professionalnogo-razvitiya>
 6. Matsehora Ya. V. Formuvannya «obrazu Ya» pratsivnykiv OVS u protsesi profesiynoho stanovlennya : avtoref. dys. kand. psykol. nauk : 19.00.06 / Yanina Volodymyrivna Matsehora; Kharkivs'kyy natsional'nyy un-t vnutrishnikh sprav. – Kh., 2008. – 20 s.
 7. Shevtsova O. M. Rozvytok profesiynoyi Ya-kontseptsii vchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovakh innovatsiynoyi diyal'nosti : avtoref. kand. ed. psykol. nauk: 19.00.07/Olena Mykhaylivna Shevtsova . – Kyiv : B.v., 2012. – 21 s.
 8. Ahapov V. S. Soderzhanye y puty razvytyya professyonal'noy Ya-kontseptsyy studentov-menedzherov : Monohrafiya / V. S. Ahapov, M. V. Vasylets; Ros. Un-t druzhby narodov, Mosk. otkrytyj sots. Un-t. – M. : Yzd-vo MHOU, 2003. – 124 s.
 9. Shevtsova O. M. Rozvytok profesiynoyi Ya-kontseptsii vchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovakh innovatsiynoyi diyal'nosti: avtoref. kand. ed. psykol. nauk : 19.00.07 / O. M. Shevtsova; Nats. ed. un-t ym. M. P. Drahomanova. – K., 2012. – 20 c.
 10. Bamburak N. M. Rozvytok Ya-kontseptsii osobystosti maybutn'ohosotsial'nohopratsivnyka u vyshchomu navchal'nomu zakladi : avtoref. dys. kand. psykol. nauk : 19.00.07 / N. M. Bamburak; Nats. Akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyy, 2010. – 20 c.
 11. Bamburak N. M. Doslidzhennya rozvytku Ya-kontseptsii osobystosti maybutn'oho sotsial'noho pratsivnyka u vyshchomu navchal'nomu zakladi : [Elektronnyy resurs] /

- N. M. Bamburak // Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina». – 2010. – № 2. – S. 50-55. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2010_2_15.pdf
12. Tekhnolohiyi roboty orhanizatsiynykh psykholohiv: Navch. posib. dlya studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv pislyadyplom. osvity / Za nauk. red. L. M. Karamushky. – K.: Firma «INKOS», 2005. – 366 s.

Y.V. Kovalchuk. Psychological and organizational technology of operational and investigation officers' professional self-concept development of the state border guard service of Ukraine. The article states that the level of professional operational-investigation unit (OIU) officer's self-concept development influences the dynamics of their professional development, professional skills improvement, successful admission to professional community. The results of the analysis of recent researches and publications on the development of professional self-concept have been presented. It has been determined that the prerequisite for professional self-concept development is a comprehensive psychological support of professional activity which corresponds with the conditions of the development process, takes into account the individual characteristics of personality, his internal potential, promotes the implementation of professional self-development program. The author comes to conclusion that one of the most effective means of professional self-concept development is psychological and organizational technology. This technology is designed to ensure self-modification and correction of OIU officers' behavior. Its main objectives are the following: to promote the development of the participants' adequate, realistic picture of themselves as professionals (cognitive component); to develop participants' skills in self-observation and self-programming and to allow to review their thoughts and feelings, to develop self-esteem and readiness to perceive the real self in the professional life (emotional component); to develop the idea of self as a subject of interpersonal, professional interaction, (including conflict one), to correct the OIU officers' personal problems connected with professional communication, to develop leadership skills, self-confidence, ability for empathy as important characteristics of a professional (behavioral component); to develop the training participants' skills of mental states self-adjusting (regulatory component). The effectiveness of the proposed psychological and organizational technology has been substantiated.

Key words: psychological and organizational technology, professional self-concept, personality development, conditions, tasks.

Received July 21, 2015

Revised August 20, 2015

Accepted September 29, 2015

Мотивація до навчального процесу СТУДЕНТІВ-СТОМАТОЛОГІВ У РІЗНИХ СИСТЕМАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Kozova I.L. Motivation to educative process of dental students in different systems of present-day education / I.L. Kozova // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 292–304.

І.Л. Козова. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. Стаття присвячена з'ясуванню стану мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного вищого навчального закладу. Констатовано, що, в основному, науковцями досліджуються зміна мотивації студентів до навчання у виші, порівняно з мотивацією до навчання школяра та особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів упродовж різних періодів професійного навчання.

Проведено порівняльний аналіз змісту мотивів у студентів, що навчалися за традиційною системою навчання, яка панувала до введення кредитно-модульного оцінювання знань у медичних вишах та після її введення.

Аналіз охоплював комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви. Встановлено, що і у студентів, які навчалися за традиційною системою, і у тих, які навчалися в умовах Болонської кредитно-модульної системи навчання переважає середній рівень мотивації за вказаними складовими.

Виявлено незначне збільшення рівня навчальної мотивації та мотивів творчої самореалізації у студентів-стоматологів в умовах Болонської кредитно-модульної системи навчання, при цьому незмінним залишилися професійні мотиви.

Доведено, що мотивація студентів до навчання стоматологічної справи не настає автоматично із введенням Болонської кредитно-модульної системи навчання. Підкреслено існування психолого-педагогічного завдання формувати у студентів мотивацію до здобуття професійних знань.

Ключові слова: навчальна мотивація, комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої

самореалізації, навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, кредитно-модульна система навчання.

И. Л. Козова. Мотивация к учебному процессу студентов-стоматологов в различных системах современного образования. Статья посвящена выяснению состояния мотивационной сферы учебной деятельности студентов стоматологического факультета медицинского вуза. Констатируется, что, в основном, учеными исследуются изменение мотивации студентов к обучению в вузе по сравнению с мотивацией к учёбе школьника и особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов в течение различных периодов профессионального обучения.

Проведён сравнительный анализ содержания мотивов у студентов, обучавшихся по традиционной системе обучения, которая царил до введения кредитно-модульного оценивания знаний в медицинских учебных заведениях и после ее введения.

Анализ охватывал коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы. Установлено, что и у студентов, обучавшихся по традиционной системе, и у тех, которые учились в условиях Болонской кредитно-модульной системы обучения преобладает средний уровень мотивации по указанным составляющим.

Выявлено незначительное увеличение уровня учебной мотивации и мотивов творческой самореализации у студентов-стоматологов в условиях Болонской кредитно-модульной системы обучения, при этом неизменным остались профессиональные мотивы.

Доказано, что мотивация студентов к обучению стоматологического дела не наступает автоматически с введением Болонской кредитно-модульной системы обучения. Подчеркнуто существования психолого-педагогической задачи формировать у студентов мотивацию к получению профессиональных знаний.

Ключевые слова: учебная мотивация, коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы, кредитно-модульная система обучения.

Постановка проблеми. «Європа знань» є сьогодні широко визнаним фактором соціального та людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян. Входження України до єдиного Європейського та Світового освітнього простору передбачає запровадження такого багаточільового механізму як Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS) [1,2]. Це вимагає вирішення низки завдань: відходу від традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік, навчаль-

ний курс»; раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірки якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; перевірки якості підготовки студентів до кожного заняття; використання більш широкої рейтингової шкали оцінки знань; вирішального впливу суми балів, одержаних протягом семестра, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни; стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестра і підвищення якості їх знань; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів; широке застосування стандартизованого тестового оцінювання знань.

Очевидно, що такі «зрушення» у системі вищої освіти мають свої психологічні засади. Мотивація до здобуття якісних знань – одна із них [3]. Питання про навчальні мотиви є питанням якості навчальної діяльності, адже зростає рівень вимог до фахівців, зумовленого посиленням конкуренції на ринку праці; суттєво збільшується частка і роль самостійної роботи студента у навчально-професійній діяльності після введення кредитно-модульної системи навчання. Окрім того, структура мотивів студента, сформована за час навчання у ВНЗ, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця, що робить розвиток позитивних навчальних мотивів та є невід'ємною складовою виховання особистості студента. Це ставить перед вищими навчальними закладами завдання психологічного супроводу формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів, надання особі компетентної психолого-педагогічної допомоги в її пошуку професії для себе і себе в професії, основою якого є діагностика актуальних мотивів навчання.

З іншого боку, одним із актуальних завдань педагогіки і педагогічної психології є формування стійкого позитивного ставлення до професії. Це допоможе майбутньому спеціалістові запобігти перетворенню своєї професійної долі в шлях без мети і орієнтирів.

У зв'язку з цим, дослідження мотивів, які спонукають студентів оволодівати майбутньою професією, визначення оптимальних умов їх формування, є *актуальним* для теорії та методики професійної освіти.

Це дасть змогу оптимально та комплексно оцінити вплив нових реформ в системі освіти ВНЗ на стан адаптації та мотивації студента.

Виходячи з цього, на перший план висувається **проблема** з'ясування психологічних змін мотиваційного компоненту студентів при переході на інші системи сучасної освіти [4]. Це повною мірою стосується і медичної освіти, яка так само зараз піддається змінам. У даній статті проведено *порівняльний аналіз мотивації студентів до навчального процесу у медичному ВНЗ за різних систем навчання.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні дослідники вже не піддають сумніву те, що успішність студентів залежить не тільки від природних здібностей, а від розвитку навчальної мотивації. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема, при високому інтересі особи до конкретної діяльності) може включатися, так званий, компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії та ін.), і студент досягає значних успіхів.

Проблемі мотиваційної готовності до навчання у вищому навчальному закладі присвячені наукові розвідки: Л. Ф. Алімської, Л. М. Беляєвої, Г. А. Бокарьової, Е. В. Вальтеран, А. К. Громцевої, Н. А. Зенкової, М. С. Капельович, І. Ф. Нестерової, В. А. Раутен, М. А. Силкової, Е. В. Щеликової та ін. Як правило, науковці поділяють *навчальні* мотиви на пізнавальні і соціальні. При цьому, мотивація до навчання визначається як система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог викладачів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації у процесі навчання власних нахилів, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо [5].

Після того, як старшокласники закінчують школу і вступають до ВНЗ, для них характерною є зміна мотивів навчання у зв'язку з професійним самоствердженням. Досить багато особистісних проблем студентів визначається їх мотивацією до навчання. Однією з таких проблем є емоційна залежність від оцінки та від викладача. Причиною подібних проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічний тип мотивації навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати зовнішнім стандартам, які задаються в дитинстві (як правило, батьками, шкільними вчителями та іншими авторитетними особами). Орієнтація на заданий стандарт, взаємозв'язок самооцінки і зовнішньої оцінки призводить до високої емоційної вразливості [6].

Розпочавши навчання за новими вимогами в університеті, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування стосовно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки студента, які пізніше можуть виявитись хибними.

У своїх дослідженнях науковці, в основному, розглядали питання, пов'язані з індивідуальними особливостями студентів, залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей, професіоналізації пам'яті студентів, залежності успішності навчальної діяльності від мотивації [5, 6].

Виростаючи із потреби у зовнішніх враженнях, *навчальна* мотивація зазнає суттєвих перетворень під час навчання в школі й потім суттєво змінюється у ВНЗ. Дослідники дійшли висновку, що змістовою відмінністю мотивації студента від мотивації школяра є її перехідний характер, оскільки в ній поєднуються пізнавальна і *професійна* мотивація. Зокрема, Л. Г. Подоляк стверджує, що суттєвим для навчально-професійної діяльності є посилення ролі *професійних мотивів* самоосвіти й самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку [7]. Інший дослідник, А. Г. Бугріменко, наголошує, що: «Професійна і пізнавальна мотивація є взаємодоповнюючими компонентами. В певні моменти ці складові можуть переходити одна в одну і утворювати єдину професійно-пізнавальну мотивацію» [8].

У науковій літературі під мотивами *професійної діяльності* розуміється усвідомлення актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), учбових завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності [9]. Отже, *професійна мотивація* студентів в системі університетської освіти – це сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особу до опанування майбутніми професійними знаннями і навиками діяльності. Вона виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму і особи, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної культури людини.

Попри значний інтерес до проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів протягом кількох десятиліть вона не втратила актуальності й дотепер. Аналізуючи дослідження і публікації, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми,

можна дійти висновку, що з розвитком суспільства змінюються мета, способи, результати і предмет діяльності студентів, а, отже і мотивація навчально-професійної діяльності [10]. Це повною мірою стосується нової ситуації у навчальному процесі Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи навчання.

Це спонукало нас провести порівняльний аналіз мотивації до навчального процесу студентів медичного ВНЗ у різних системах сучасної освіти.

Метою дослідження було з'ясування стану мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного ВНЗ. **Методи дослідження** ґрунтувались на аналізі теоретичних засад досліджуваної проблеми, представлені у науковій літературі. Ми використовували спостереження, групові бесіди, анкетне опитування, методику діагностики навчальної мотивації у студентів А. А. Реан і В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої [11].

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось із застосуванням психодіагностичної методики. Обстежуваними були студенти-медики III-IV курсів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет». Для створення репрезентативної вибірки та отримання достовірних результатів студенти були розділені на дві групи: перша (III курс) – 213 осіб, які на першому курсі навчалися за «старими» планами, а з другого курсу продовжили вчитися за кредитно-модульною системою, друга (IV курс) – 168 осіб – впродовж чотирьох років навчалися лише за класичною («старою») системою. Поділ на групи і кількість досліджених студентів відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл респондентів на групи

Досліджуванні групи	Кількість студентів за гендерними ознаками:		Загальна кількість студентів
	юнаки	дівчата	
Перша (III курс)	98	115	213
Друга (IV курс)	82	86	168

Дослідження проводилось упродовж 2 років. Відібрані методики належить до типу «олівець-папір» і допускають як групове, так і індивідуальне використання у вигляді анкетного опитування.

Навчальна мотивація учасників експериментального дослідження складалася з оцінки студентами різних аспектів на-

вчального процесу. Вони включали в такі оцінки: зміст, форму, способи організації навчання через власну призму особистісних та індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

Ми спостерігали, що дана мотивація учасників обох груп характеризувалася стійкістю (здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників), спрямованістю (усвідомлення актуальних потреб особи до опанування майбутніми професійними знаннями і навиками діяльності) і динамічністю (перевірка якості підготовки студентів до кожного заняття та раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі з метою контролю якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля).

Під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), учбових завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професії [9]. Отже, *професійна мотивація* студентів в системі університетської освіти – це сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і направляють особу до опанування майбутніми професійними знаннями і навиками діяльності. Як відомо, науковці поділяють психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів за весь період навчання, на три етапи: I етап (I курс), який характеризується високим рівнем показників професійних і навчальних мотивів та управління навчальною діяльністю на фоні значної їх ідеалізації, що зумовлена швидше розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного; II етап (II, III курси), який відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів при зниженні управління навчальною діяльністю за допомогою пізнавальних і професійних мотивів; III етап (IV-V курси), який визначається зростанням ступеня усвідомлення й інтеграції різних форм мотивів навчання. [3]

Зауважимо, що більшість наукових праць присвячених вивченню стану навчальної мотивації студентів. пов'язаною із початковим рівнем навчання, а саме – першим роком. Ми зацікавилися станом мотивації студентів III та IV курсів до навчальної діяльності. Тому до нашої вибірки увійшли студенти саме цих курсів, які, за нашою гіпотезою, вже повинні були б визначитися щодо власних професійних перспектив.

Загальні результати дослідження мотиваційної сфери за методикою А.А.Реана і В.А.Якуніна, модифікація Н.Ц.Бадмаєвої (подаємо у табл. 2).

Таблиця 2

Середні показники рівня навчальної мотивації майбутніх медиків

№	Види мотивів	3 курс (у балах)	4 курс (у балах)
1	Комунікативні мотиви	3,80	3,89
2	Мотиви уникнення	2,84	3,18
3	Мотиви престижу	2,92	3,44
4	Професійні мотиви	4,56	4,55
5	Мотиви творчої самореалізації	3,04	3,36
6	Навчально-пізнавальні мотиви	3,44	3,82
7	Соціальні мотиви	3,6	3,71

Із семи проаналізованих показників статистично значущих відмінностей між досліджуваними групами не виявлено. Однак рівень мотивів престижу в студентів 4 курсу був дещо більшим. Можливо, це пов'язано із більшою кількістю в навчальному процесі предметів практичного спрямування та сформованістю практичних навичок. У першій групі (3 курс) діагностовано менший рівень мотивів уникання, порівняно з другою групою (4 курс) (відповідно 2,84 та 3,18 балів).

Однак, вирахувавши середній загальногруповий бал за кожною шкалою, нами було встановлено, що в цілому обидві групи мають середній та вищий середнього рівень мотивації до навчання.

Студентів з високим рівнем навчальної мотивації (тих, які отримали більше 4 балів) діагностовано 7,23 % у першій групі (III курс, навчаються за кредитно-модульною системою) та 9,36 % у другій групі (IV курс, навчаються за «старою» системою).

Ці студенти характеризуються спрямованістю на навчально-професійну діяльність, на розвиток самоосвіти і самопізнання. Вони, як правило, ретельно планують своє життя, ставлячи конкретні цілі. У них висока потреба в збереженні власної індивідуальності, прагненні до незалежності від інших і бажанні зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань, свого стилю життя, прагнення якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій. Поява життєвих планів, загострена здатність до розуміння стану інших, здатність переживати емоційно ці стани як свої. Прагнення до досягнення

відчутних і конкретних результатів у будь-якому вигляді діяльності, а точніше в навчальній діяльності. Здатність до співпереживання, до активного етичного відношення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння традиційних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві.

Студентів з низьким рівнем навчальної мотивації (менше 2 балів) діагностовано 6,43 % у першій групі (III курс, навчаються за кредитно-модульною системою) та 5,76 % відповідно у другій групі (IV курс, навчаються за «старою» системою).

Для цієї групи професійна сфера ще не має того значення, яке для них мають сфери навчання і захоплень. Студенти рідко замислюються про свій завтрашній день, професійне життя є для них явно чимось непривабливим і невідомим. Їх значно більше влаштовує безтурботне і звичніше студентське життя, в якому навчання змагається з їх улюбленими заняттями. Майбутні плани не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що студенти ще знаходяться на стадії самовизначення. Наскільки б не були вони інтелектуально готові до усвідомлення всього існуючого, багато чого вони все ж таки не знають, ще немає досвіду реального практичного і духовного життя в суспільстві.

Однак, провівши дане дослідження, ми зафіксували незначне збільшення рівня навчальної мотивації в студентів-стоматологів в умовах Болонської кредитно-модульної системи навчання.

Ми провели подібний аналіз за гендерною ознакою (табл. 3).

Таблиця 3

**Середні показники рівня навчальної мотивації
майбутніх медиків III та IV курсів**

№	Види мотивів	3 курс		4 курс	
		жінки (у балах)	чоло- віки (у балах)	жінки (у балах)	чоло- віки (у балах)
1	Комунікативні мотиви	3,76	3,88	4,04	3,75
2	Мотиви уникнення	2,71	3,06	2,97	3,34
3	Мотиви престижу	2,75	3,2	3,20	3,67
4	Професійні мотиви	2,75	4,52	4,71	4,42
5	Мотиви творчої самореалізації	1,86	3,00	3,47	3,29
6	Навчально-пізнавальні мотиви	2,12	3,53	3,72	3,90
7	Соціальні мотиви	2,30	3,75	3,77	3,66

Як показав аналіз результатів обстеження студентів III курсу залежно від статі, за видами мотивів переважають чоловіки порівняно із такими ж у жінок. З-поміж опитаних студентів обох статей другої групи (IV курс) виявлено майже однакові рівні комунікативних, професійних, соціальних і мотивів творчої самореалізації (див табл. 3).

Студенти з низьким рівнем мотивації до процесу навчання відносяться індивідуально. У кращому випадку виявляють пізнавальну активність на рівні запобігання претензій з боку навчальної частини. У гіршому – пошуком шляху заміни матеріальним еквівалентом власному прояву знань. Саме ця частина студентів більшою мірою стурбована організацією свого дозвілля, що домінує в розподілі часу.

Шляхи становлення й особливості мотивації для кожного студента індивідуальні і неповторні. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента.

З аналізу результатів проведеного дослідження випливає, що стан професійної мотивації студентів залежить від того, чи оцінює він навчальну діяльність згідно з його власними, реальними можливостями і рівнем домагань, а також впливом на професійну мотивацію думки референтних однолітків.

Поєднання виділених вище параметрів мотивів (типи, рівні) доцільно вивчати і діагностувати в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуація вибору має ту перевагу, що вони є не тільки усвідомлені, але і реально діючі мотиви. Важливо тільки, щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків у житті, а не залишиться тільки на словах. Саме тоді результатам такого вибору можна довіряти.

Висновки. Проаналізувавши результатів навчальної мотивації у студентів стоматологічного факультету ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» III та IV курсів, які навчались за різними системами освіти, за методикою А. А. Реана і В. А. Якуніна, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої, ми виявили, що в обох групах переважає середній та вищий середнього рівні мотивації; за гендерною ознакою відмінностей між видами мотивів не виявлено. Вважаємо, що слід здійснювати періодичні виміри мотивації (1-2 рази на рік), таким чином можна буде простежити динаміку розвитку мотивації, як в окремого студента, так і в групі.

Перспективи дослідження полягають у розробці та впровадженні в навчальний процес засобів активізації мотивації до здобуття професійних знань. При цьому, варто зосередити зусилля на розробці таких засобів, які можна було би застосувати паралельно з навчальним процесом.

Список використаних джерел

1. Підаєв А.В. Болонський процес в Європі / А.В. Підаєв, В.Г. Передерій. – Одеса : ОДМУ, 2004. – 192 с.
2. Haug G. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch. – 2001. – 5 p.
3. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: навчальний посібник / Г. П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурок. – К., 2001. – 128 с.
4. Інтеграція Болонського процесу у вищу медичну освіту / Д.П. Александрук, В.В. Капечук, М.М. Вацик [та інш.] // Галицький лікарський вісник. – 2006. – №4. – С.106–108.
5. Гриценок Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. І. Гриценок, Л. В. Дзюбка // Психолінгвістика. Науково-теоретичний збірник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький» ДПУ ім. Григорія Сковороди. – 2009. – № 4. – С. 33–43.
6. О ценностно – мотивационной сфере студентов – универсантов /А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева [и др.] // Аняньевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1999. – С. 122.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
8. Бугрименко А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец.19.00.07 /А. Г. Бугрименко; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 24 с.
9. Панкратов А.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство / А.Н. Панкратов. – М. : Институт психотерапии, 2001. – С.233.
10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для высш. учеб. завед. – [2-е изд., перераб. и доп.] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

11. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 151 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Pidayev A.V. Bolons'kyu protses v Yevropi / A.V. Pidayev, V.H. Perederiy. – Odesa : ODMU, 2004. – 192 s.
2. Haug G. Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague / G. Haug, C. Tauch. – 2001. – 5 p.
3. Levkivs'ka H. P. Adaptatsiya pershokursnykiv v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu osvity: navchal'nyy posibnyk / H. P. Levkivs'ka, V. Ye. Sorochyns'ka, V.S. Shtyfuok . – K., 2001. – 128 s.
4. Intehratsiya Bolons'koho protsesu u vyshchu medychnu osvitu / D.P. Aleksandruk, V.V. Kapetchuk, M.M. Vatsyk [ta insh.] // Halyts'kyi likars'kyi visnyk. – 2006. – #4. – S.106–108.
5. Hrytsenok L. I. Motyvatsiya navchal'noyi diyal'nosti yak psykholoho-pedahohichna problema / L. I. Hrytsenok, L. V. Dzyubko // Psykholinhvistyka. Naukovo-teoretychnyy zbirnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyi» DPU im. Hryhoriya Skovorody. – 2009. – # 4. – S. 33–43.
6. O tsennostno – motyvatsyonnoy sfere studentov – unyversantov /A.A. Rean, T.V. Andreeva, N.N. Kyreeva [y dr.] // Anan'evskye chtenyya – 99: Tezysy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. – SPb.,1999. – С. 122.
7. Podolyak L. H. Psykholohiya vyshchoyi shkoly : navch. posib. dlya mahistrantiv i aspirantiv / L. H. Podolyak, V. I. Yurchenko. – K. : TOV «Fil-studiya», 2006. – 320 s.
8. Buhrymenko A. H. Sootnoshenye obraza «Ya» y vnutrenney uchebnoy motyvatsyy studentov : avtoref. dys. na soyskanye uchenoy stepeny kand. psykhol. nauk : spets.19.00.07 / A. H. Buhrymenko; MHU ym. M. V. Lomonosova. – M., 2007. – 24 s.
9. Pankratov A.N. Samorehulyatsyya psykhycheskoho zdorov'ya: Praktycheskoe rukovodstvo / A.N. Pankratov. – M. : Ynstitut psykhoterapy, 2001. – S.233.
10. D'yachenko M. Y. Psykholohyya vysshhey shkoly : ucheb. posobye dlya vyssh. ucheb. zaved. – [2-e yzd., pererab. y dop.] / M. Y. D'yachenko, L. A. Kandыbovych. – Mynsk : Yzd-vo BHU, 1981. – 383 s.

11. Metodyka dlya dyahnostyky uchebnoy motyvatsyy studentov (A. A. Rean, V. A. Yakunyn, modyfykatsyya N. Ts. Badmaevoy) // Vlyyanye motyvatsyonnoho faktora na razvytye umstvennykh sposobnostey : monohrafiya/ N.Ts. Badmaeva. – Ulan-Udа, 2004. – 151 s.

I.L. Kozova. Motivation to educative process of dental students in different systems of present-day education. The article is devoted to elucidation of the state of the motivation sphere of learning activity of students of a Faculty of Dentistry of a medical higher educational institution. It is established that scientists mainly study a change of students' motivation to study at a higher educational institution as compared with a pupil's motivation to study and peculiarities of development of learning-and-cognitive activity of students in different periods of vocational training. It was performed a comparative analysis of the matter of students' motives who studied by the traditional education system which dominated before the introduction of a credit module assessment system in medical higher educational institutions and after its introduction.

The analysis covered communicative motives, avoidance motives, prestige motives, professional motives, motives of creative self-fulfillment, learning-and-cognitive motives, social motives. It was established that among students who studied by the traditional education system as well as students who studied under conditions of the Bologna credit module system of education prevailed an average level of motivation by the specified constituents.

It was detected a small increase of the level of academic motivation and motives of creative self-fulfillment of dental students under conditions of the Bologna credit module system of education; at the same time professional motives remained unchangeable.

It is proved that students' motivation to study the dental science does not come automatically with the introduction of the Bologna credit module system of education. It is emphasized on the existence of psychological and pedagogical task to form the students' motivation to gain professional knowledge.

Key words: academic motivation, communicative motives, avoidance motives, prestige motives, professional motives, motives of creative self-fulfillment, learning-and-cognitive motives, social motives, credit module system of education.

Received July 11, 2015

Revised August 25, 2015

Accepted September 22, 2015

Н.В. Корчакова

k.natalyiviktor@gmail.com

Когнітивні основи розвитку просоціальної поведінки

Korchakova N.V. Cognitive basis of prosocial behavior development / N.V. Korchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 305–315.

Н.В. Корчакова. Когнітивні основи розвитку просоціальної поведінки. Стаття висвітлює проблеми розвитку когнітивних основ просоціальної поведінки. Зазначається, що поведінка на користь іншої людини багатогранна, її розвиток є динамічним процесом, який охоплює всі аспекти феномена. Аналізуються дослідження центрального аспекту просоціальної стратегії – її когнітивні основи. У статті виокремлюються дві наукові лінії аналізу когнітивних структур просоціальності: вивчення вікового генезу системи ментальних утворень понятійного плану та становлення механізмів соціального пізнання. Обговорюються вітчизняні та зарубіжні дослідження, присвячені вивченню змісту уявлень про поведінку допомоги та альтруїстичні вчинки. Висвітлюються онтогенетичні аспекти засвоєння просоціальних понять, аналізуються питання вивчення змістового компоненту дитячих уявлень, моральних знань, оціночних суджень, переконань. Особлива увага зосереджується на дослідженнях, що простежують зв'язок просоціальної поведінки з загальним рівнем розвитку когнітивної сфери, здатністю розуміти внутрішній світ партнерів по спілкуванню, виокремлювати наміри, стани, бажання іншої людини, враховувати їх при виборі стратегій власної поведінки.

У роботі здійснено аналіз досліджень, спрямованих на вивчення процесуальної складової прийняття альтруїстичних рішень, виокремлення соціально-пізнавальних процесів, які лежать в основі поведінкового вибору. Стверджується, що дитяча система уявлень про сутність просоціальної поведінки пов'язана із загальним когнітивним розвитком, тому її основи закладаються в період дошкільного віку і оформлюються у цілісну систему уявлень до кінця епохи дитинства. Обґрунтовується ідея наявності індивідуальних відмінностей у соціальній обробці інформації просоціального змісту, особливостей когнітивних операцій декодування соціальної ситуації.

Ключові слова: просоціальна поведінка, когнітивні процеси, просоціальні поняття, альтруїстичні уявлення, модель соціального пізнання, вікові періоди.

Н.В. Корчакова. Когнитивные основы развития просоциального поведения. Статья освещает проблемы развития когнитивных основ просоциального поведения. Отмечается, что поведение в пользу другого человека многогранно, его развитие является динамическим процессом, который охватывает все аспекты феномена. Анализируются исследования центрального аспекта просоциальной стратегии – когнитивные основания. В статье выделяются две научные линии анализа когнитивных структур просоциальности: изучение возрастного генеза системы ментальных образований понятийного плана и становления механизмов социального познания. Обсуждаются отечественные и зарубежные исследования, посвященные изучению содержания представлений о помогающем поведении и альтруистических поступках. Освещаются онтогенетические аспекты усвоения просоциальных понятий, анализируются вопросы изучения содержательного компонента детских представлений, нравственных знаний, оценочных суждений, убеждений. Особое внимание сосредотачивается на исследованиях, прослеживают связь просоциального поведения с общим уровнем развития когнитивной сферы, способностью понимать внутренний мир партнёров по общению, выделять намерения, состояния, желания другого человека, учитывать их при выборе стратегий и поведения.

В работе проведен анализ исследований, направленных на изучение процессуальной составляющей принятия альтруистических решений, выделение социально-познавательных процессов, которые лежат в основе поведенческого выбора. Утверждается, что система детских представлений о сути просоциального поведения связана с уровнем общего когнитивного развития, поэтому ее основы закладываются в дошкольном возрасте и оформляются в целостную систему представлений до конца эпохи детства. Обосновывается идея наличия индивидуальных различий в социальной обработке информации просоциального содержания, особенностей когнитивных операций декодирования социальной ситуации.

Ключевые слова: просоциальное поведение, когнитивные процессы, просоциальные понятия, альтруистические представления, модель социального познания, возрастные периоды.

Постановка проблеми. Важливим питанням психологічної науки є вивчення унікальної форми соціальної поведінки – дій людини на благо інших. Такий феномен отримав назву просоціальної поведінки. Спектр просоціальних дій досить широкий. Сюди включають всі форми сприяючої поведінки особистості: альтруїстичні дії, прояв емпатії, надання допомоги. Розвиток просоціальної поведінки – це складний динамічний процес, який передбачає зміни в усіх аспектах феномена. Кожна із структур просоціальної поведінки має свою логіку становлення, особливі закономірності та механізми. Основою просоціальної стратегії є її когнітивні аспекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення когнітивних основ просоціального розвитку особистості у психологічній науці започатковано в другій половині ХХ століття і сьогодні здійснюється досить інтенсивно. Виникає необхідність узагальнення і систематизації наукових пошуків. Для виконання аналітичного огляду проблеми доцільним, на нашу думку, є використання прийому диференціації, який дозволяє виокремити в загальному контексті наукових пошуків основні лінії аналізу. Як відомо, когнітивна сфера включає систему когнітивних утворень понятійного плану (уявлення, поняття, судження) та механізми пізнання. Відповідно, можна виокремити і дві лінії наукового аналізу когнітивного контексту просоціальної стратегії. Перший напрямок вивчення когнітивної складової просоціальної поведінки об'єднує дослідження, що вивчають *результати* суб'єктивних міркувань у сфері моральних категорій (Н. Билкіна, Д. Люсіна, В. А. Деркунская, Т. В. Гольцова [2], Н. Л. Лапіна [3], Р. В. Павелків [5], N. Eisenberg [9]), другий – зосереджений на аналізі *процесуальної* складової просоціальних тенденцій (N. R. Crick & K. A. Dodge [8], H. Takagishi et al. [11]).

Метою повідомлення є виконання аналітичного огляду наукових досліджень генезу когнітивних основ просоціальної поведінки. Отже, зупинимось на двох групах наукових досліджень. До робіт першого типу можна віднести наукові пошуки, присвячені вивченню змісту уявлень представників різних вікових груп про поведінку допомоги, альтруїстичні вчинки. Більшість із них виконані у руслі аналізу морального розвитку особистості, тому дефініції просоціального змісту виступають не самостійним предметом аналізу, а виокремлюються як елементи морального контексту. Ця тенденція тривалий час була характерною для вітчизняних робіт і психолого-педагогічних досліджень близького зарубіжжя. У останні роки проблема просоціального розвитку поступово виокремилася у самостійну лінію аналізу, що вплинуло і на вивчення вікової генези просоціальних понять і суджень. На цей час у психологічній науці виконані експериментальні роботи, які вивчають онтогенетичні аспекти проблеми (Т. А. Гайворонська, 2007 [1]; Т. В. Гольцова, 2004 [2]; Н. Л. Лапіна [3]; Р. В. Павелків, 2004 [5]; P. Mussen, H. Y. Frank Lai et al., 2012; L. Heiphetz & L. Young, 2014 [10]).

Вивчення когнітивної складової понятійного спрямування передбачає простеження можливостей особистості у плані розуміння основних дефініцій, що використовуються для позначення соціальних змінних просоціальної стратегії та аналіз змістового компо-

нента уявлень, моральних знань, оціночних суджень, переконань. Виконані дослідження та власні спостереження дозволяють стверджувати, що дитяча система уявлень про сутність просоціальної поведінки пов'язана із загальним когнітивним розвитком, тому її основи закладаються у період дошкільного віку і оформлюються в цілісну систему уявлень до кінця епохи дитинства. Як зазначає Т. А. Гольцова, з дошкільного віку можна говорити про першооснови розвитку альтруїстичних уявлень, які за своїм змістом є здатністю відображати необхідність і готовність допомагати іншій людині, що виявляється у вербальній формі [2, с.4].

У молодшому шкільному віці, при поясненні сутності поняття, увага дітей, перш за все, зосереджується на виокремленні особливостей ситуації та можливостей партнерів справитися з нею. Допомога, на думку дітей, – це підтримка, яка надається тим, хто не може сам вирішити проблему, хто потрапив у біду чи переживає надмірне хвилювання. Основними підставами надання допомоги молодші школярі вважають як суб'єктивні переживання і міркування суб'єкта допомоги, так і характер його міжособистісних зв'язків. Все розмаїття причин, які здатні виокремити молодші школярі, естонськими вченими розділено на 5 груп: наявність бажання допомоги, жалість до партнера, взаємна вигода чи прагнення показати себе з кращої сторони, приємне самопочуття внаслідок вчинку і, нарешті, дружба у формі реальних чи потенційних зв'язків [4]. Вивчення уявлень про особливості ситуацій, які породжують необхідність допомоги, дозволяє стверджувати, що діти здатні помічати як життєво-побутові труднощі, так і виокремлювати більш складні, але абстрактніші для них ситуації горя, біди, насилля, знущання. Дослідження засвідчують, що формування альтруїстичних уявлень у дітей опосередковується такими змінними як вік, стать, статус. Виокремлюють три емпіричні типи альтруїстичних уявлень (егоцентричний, альтруїстично-егоцентричний та альтруїстично-децентрований) [2].

Як відомо, розуміння стану іншої людини передбачає розпізнання її прихованих психологічних процесів, мотивів, намірів, знань, відносин. Воно може бути усвідомленим і чітко позначеним вербально чи існувати на інтуїтивному рівні. Аналіз дитячих суджень показує, що когнітивні розмірковування є більш результативними, коли при побудові висновків про стани партнера дитина має візуальне підкріплення ідей. Розмірковування про внутрішні стани реципієнта допомоги лише на рівні інтелектуальних операцій передбачає більш складні процеси і, як наслідок, судження такого типу менш представлені в загальному контексті дитячих міркувань.

Когнітивна складова просоціальної поведінки виявляється і в усвідомленні дітьми сутності близьких етичних понять. Зокрема встановлено, що однією з онтогенетичних закономірностей усвідомлення дітьми етичних норм і якостей є більш раннє виокремлення і розуміння негативних характеристик. Як стверджує А. В. Пасічник [6, с. 201], ранжування моральних якостей за принципом найбільш усвідомлених дітьми старшого дошкільного віку показало, що перші рангові місця займають уявлення не про доброту і взаємодопомогу, а про жадібність і злість. Категорія доброти знаходиться ближче до середніх позицій. Поняття «щедрість» і «чуйність» для дошкільників є досить складними та незрозумілими.

До робіт, що фіксують результативні аспекти засвоєння просоціальної стратегії, можна також віднести дослідження, спрямовані на вивчення вікових особливостей просоціальних міркувань, розвиток навичок соціального прийняття ролі та просоціальної внутрішньої мотивації [9]. На даний час встановлено, що моральні судження як дорослих, так і дітей залежать від інформації про наміри інших людей [10, с. 316]. У епоху раннього дитинства діти не здатні пояснити ситуації просоціального змісту чи вести себе згідно правил, але вже з цього періоду вони здатні виокремлювати їх із загального соціального контексту. Як стверджує L. Neiphetz, можна говорити про те, що діти раннього віку мають певне уявлення про мораль, незважаючи на відсутність здатності демонструвати це розуміння через свою поведінку. Навіть немовлята виявляють здатність відрізнити допомогу від заподіяння шкоди. Починаючи з двох років діти виявляють спроби поспівчувати, а з трирічного віку навіть виправляти ситуацію чи запобігати її виникненню [10, с. 318]. Спроби дітей зупиняти заподіяння шкоди дозволяє вченим робити припущення про розгортання перших міркувань просоціального змісту (Vaish et al., 2011; Nichols et al., 2009). Про це ж свідчить і схильність дітей віддавати перевагу ситуаціям позитивної сприяючої взаємодії між персонажами, у порівнянні із протилежними ситуаціями заподіянням шкоди. Як показали дослідження (Decety et al., 2012), реакції чотирирічних дітей на несправедливість наближається до дорослих способів реагування: відбувається підвищення емоційного збудження дитини, розширюється розмір її зіниць. Старші діти значно рідше висловлюють осуд вчинку, що спричинив випадкову шкоду, що свідчить про вікові зрушення у логіці дитячих міркувань. З віком діти все чіткіше орієнтуються при оцінці вчинку на сутність намірів людини [10, с. 327].

Аналізуючи когнітивні основи розвитку просоціальних міркувань, необхідно зазначити, що однією з важливих ліній аналі-

зу цих питань є вивчення поетапності процесу. Теорія поетапного розвитку просоціальних міркувань чітко представлена у роботах американських психологів (Eisenberg N. et al., 2003). Психологи зазначають, що протягом дитячого віку відбувається ускладнення моральних міркувань. До кінця підліткового періоду свідомості вибудовується індивідуальний етичний кодекс, який спрямовує моральна поведінка. Взавши за основу ідеї L. Kolberg про поетапність морального розвитку, N. Eisenberg-Berg (1979) простежила зв'язок просоціальних міркувань з різними формами просоціальної поведінки. У її роботах виокремлено п'ять етапів розвитку просоціальних міркувань: (1) гедоністичний етап, (2) орієнтований на потреби інших без переживання почуття емпатії, (3) стереотипний, (4) емпатійно орієнтований; (5) інтерналізовано орієнтований. Від дитинства до дорослого життя, люди вибудовують складні моральні судження, при цьому спираються на такі показники як сигнали лиха, соціальні норми, моральні правила та інформація про наміри партнерів [10, с.330].

Однією із ліній розвитку когнітивних основ просоціальної поведінки є розуміння дітьми сутності норм. Перш за все, це стосується норм взаємності та справедливості. Як засвідчують дослідження українських, норвезьких, американських та естонських вчених, центральні зрушення у цьому процесі відбуваються у період молодшого шкільного віку. Саме з цього вікового періоду діти поступово переходять від розподілу благ за принципом «порівну» до прийняття ідеї внеску у загальну справу та визнання необхідності враховувати потреби іншої людини. N. Eisenberg (2003) виявила позитивну кореляцію між просоціальним мисленням та віковими особливостями когнітивного розвитку. Автор стверджує, що досліджена нею вікова тенденція є наслідком того, що для досягнення дитиною сутності справедливості необхідний певний рівень пізнавальних здібностей. У дослідженнях норвезьких психологів ця закономірність пов'язується з підлітковим віком, оскільки більшість дітей 10-11 років, які брали участь у їхніх експериментах, продовжували дотримуватися принципу розподілу порівну. Дослідження, проведені в Естонії [4], показують, що значимість розподілу благ порівну між усіма зберігає привабливість і в наступні вікові періоди, але у свідомості дитини закріплюється і більш прогресивна просоціальна стратегія – врахування потреб партнера. На підставі досліджень, виконаних у різних країнах, можна робити висновок, що егалітаристські позиції дітей поступово трансформуються. Отже, можна стверджувати, що дитячі уявлення про справедливий розподіл мають вікову специфіку.

Друга лінія досліджень спрямована на аналіз *процесуальної складової* прийняття альтруїстичних рішень, вивчення тих соціально-пізнавальних процесів, які лежать в основі поведінкового вибору. Різноманітні теорії припускають, що існують індивідуальні відмінності у соціальній обробці інформації взагалі і інформації просоціального типу, зокрема. Тому виокремлення логіки когнітивних операцій, з допомогою яких здійснюється аналіз соціальної ситуації є важливим напрямком психологічних досліджень розвитку першооснов просоціальної поведінки. Такі роботи здійснюються в руслі загальної теорії соціального пізнання та дитячого розуміння. Саме в цьому ракурсі виконані дослідження просоціальної поведінки дітей у когнітивній психології. Вони дозволили сформувані цікаві моделі розуміння дітьми потенційних утруднених ситуацій, які передбачають необхідність просоціальних вчинків. Як показало вивчення наукових джерел, найчастіше при аналізі розвитку просоціальної поведінки використовується модель соціального пізнання, запропонована Crick, N. R. & Dodge, K. A. [8]. На нашу думку, є декілька підстав, які зумовлюють цей вибір. По-перше, модель обробки соціальної інформації дозволяє досить деталізовано простежити процес обмірковування ситуації; по-друге, вона передбачає можливість налагодження зворотного зв'язку на кожному з етапів процесу міркування; по-третє, теоретична модель пройшла декілька етапів модифікації і вже отримала широке визнання при вивченні вікового генезу соціального пізнання.

Модель передбачає три лінії аналізу. Перша вивчає здатність дитини брати участь в обробці інформації, що виникає у ситуації планування і здійснення просоціальних дій. Ця здатність передбачає одночасне декодування декількох інформаційних ліній. Друга лінія спрямована на вивчення емоційних станів і реакцій як власних, так і реакцій партнера. Третя лінія забезпечує врахування оцінок однолітків. Виокремлюючи основні етапи когнітивного аналізу, психологи відносять до них здатність дитини звертати увагу на соціальні сигнали, інтерпретувати їх, формулювати цілі соціального пізнання, виокремлювати можливі шляхи вирішення проблеми, оцінку прогнозованої ефективності стратегій, реакцію оточуючих. Всього у запропонованій моделі виокремлено 6 кроків обробки соціальної інформації [8]. При цьому зазначається, що цей процес за своєю природою не є строго лінійним. Кожна стадія обробки може впливати на інші через серію дій зворотного зв'язку.

Варто зазначити, що з метою аналізу когнітивної складової просоціальної поведінки використовуються також і інші моделі. Їх

основна відмінність – виокремлення різних змінних соціальних процесів, що використовуються для аналізу. Для прикладу можна назвати інтегровану модель Е. А. Lemerise, & W. F. Arsenio (2000), яка передбачає врахування не лише когнітивних чи динамічних процесів, але й емоційну складову соціальної взаємодії. На нашу думку, ця технологія особливо ефективна при вивченні такого різновиду просоціальної поведінки як емпатія. Психологи стверджують, що емоції відіграють критичну роль на кожному етапі пізнання. Афективні сигнали є важливим джерелом інформації, які повинні як кодуватися, так і декодуватися та інтерпретувати. Як зазначає V. E. Stone et al (2014), розуміння психічних станів іншої людини – це модульна пізнавальна здібність, яка лежить в основі здатності людей брати участь у спілкуванні та складних процесах соціальної взаємодії.

Доречно зазначити, що просоціальна поведінка за своєю сутністю є досить розмаїтим явищем, а отже, включає як когнітивні процеси загального типу, які будуть задіяні при сприйнятті будь-яких соціальних ситуацій з потенційним просоціальним змістом, так і лінії міркувань, що набувають своєї доцільності в одному чи декількох різновидах поведінки. У якості прикладу наведемо процес оцінки взаємності. Як відомо, альтруїстичні дії не передбачають обов'язкових зворотних процесів, у той час як допомога у процесі співпраці цей елемент взаємодії містить. Як зазначають канадські психологи, на даний час у психології розвитку інтенсивно вивчаються дві когнітивні стратегії взаємності: вірність партнеру, яка демонструється через лояльність, підтримку відданості та вибір партнера [7]. Кожна з них передбачає включення у структуру аналізу попереднього комунікативного досвіду взаємодії з партнером, відстеження не лише його поведінки, але й врахування його намірів у процесі минулої взаємодії. Партнери, які сприймаються як альтруїсти, є більш бажаними соціальними партнерам протягом тривалого часу. Як стверджує К. А. Dunfield, когнітивні навички ідентифікувати кооперативно налаштованих партнерів та селективно будувати програму взаємодії з ними виступають основним механізмом підтримання співпраці [7].

Серед наукових досліджень, які спрямовані на вивчення різних аспектів когнітивної діяльності, у процесі просоціальної дії доречно також вказати на дослідження, які спрямовані на простеження зв'язку між рівнем розумового розвитку та схильністю до просоціальної поведінки. Однією з перших робіт цього напрямку є дослідження японських вчених взаємозв'язку між рівнем когнітивного розвитку та справедливості (H. Takagishi et al., 2010 [11]). Результати показали, що дошкільнята з високим рівнем когні-

тивних здібностей є більш чутливими до категорії справедливості. Розуміння соціальних ситуацій, їх правильне декодування є основним джерелом індивідуальних відмінностей поведінки дітей в експериментальних економічних іграх.

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Дослідження когнітивних основ просоціального розвитку є важливою лінією психологічного аналізу. У загальному розмаїтті робіт можна виокремити декілька напрямків, центральними із яких є вивчення результатів і процесів інтелектуального осмислення дій на благо іншої людини. Виконані експериментальні роботи засвідчують, що існує тісний зв'язок між загальним рівнем інтелектуального розвитку особистості, логікою її соціальних міркувань та моральними знаннями та принципами. Подальші дослідження повинні спрямовуватися на вивчення когнітивних основ кожної з основних ліній просоціальної поведінки у логіці вікового генезу.

Список використаних джерел

1. Гайворонская Т. А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности : методическое пособие / Т. А. Гайворонская, В. А. Деркунская. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 144 с.
2. Гольцова Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис... канд. психол. наук / Т. В. Гольцова. – Орел, 2004. – 21 с.
3. Лапина Н. Л. Генезис морального суждения : автореф. дис... канд. философ. наук: 09.05.00 / Н. Л. Лапина; Росс. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
4. Маленький альтруист: учимся вместе творить добро / Под ред. К. Кару; пер. с эст. Юлия Митрофанова. – Тарту, 2010. – 107 с.
5. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці : монографія / Р. В. Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.
6. Пасічник А. В. Роль художньої літератури у становленні та розвитку етичних уявлень дошкільників / А.В. Пасічник // Зб. наук. праць. – Ч. 4. – 2010. – С. 200-206.
7. Dunfield K. A. Children's Use of Communicative Intent in the Selection of Cooperative Partners / K. A. Dunfield, V. A. Kuhlmeier, L. Murphy// PLoS ONE. – 2013. – 8(4): e61804. doi:10.1371/journal.pone.0061804.
8. Crick N. R. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social

- adjustment / N. R. Crick, K. A. Dodge // Psychological Bulletin. – Vol.115. – PP.74–101.
9. Eisenberg N. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood / N. Eisenberg, A. Cumberland, I. K. Guthrie // Journal of research. – Vol.15. – 2005. – PP.235–260.
 10. Heiphetz L. A social cognitive developmental perspective on moral judgment / L. Heiphetz, L. Young // Behaviour. – 2014. – Vol.15. – PP. 315–335.
 11. Takagishi H. Theory of mind enhances preference for fairness / H. Takagishi, S. Kameshima, J. Schug, M. Koizumi, T. Yamagishi // Journal of experimental child psychology. – 2010. – Vol.105 (1). – PP. 130–137.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gajvoronskaja T. A. Razvitie jempatii u starshih doshkol'nikov v teatralizovannoj dejatel'nosti : metodicheskoe posobie / T. A. Gajvoronskaja, V. A. Derkunskaia. – M. : Centr pedagogicheskogo obrazovaniia, 2007. – 144 s.
2. Gol'cova T. V. Osobennosti al'truisticheskikh predstavlenij detej starshego doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: avtoref. dis... kand. psihol. nauk / T. V. Gol'cova. – Orel, 2004. – 21 s.
3. Lapyna N. L. Henezys moral'noho suzhdeniia : avtoref. dys.... kand filosof. nauk: 09.05.00 / N. L. Lapyna; Ros. hos. ped. un-t ym. A.Y. Hertsenia. – Sankt-Peterburh, 2000. – 20 s.
4. Malen'kij al'truist: uchimsja vmeste tvorit' dobro / Pod red. K. Karu; per. s jest. Julija Mitrofanova. – Tartu, 2010. – 107 s.
5. Pavelkiv R. V. Rozvytok moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti v dytjachomu vici : monografija / R. V. Pavelkiv. – Rivne : Volyns'ki oberegy, 2004. – 248 s.
6. Pasichnyk A. V. Rol' hudozhn'oi' literatury u stanovlenni ta rozvytku etychnyh ujavlen' doshkil'nykiv / A.V. Pasichnyk // Zb. nauk. prac'. – Ch. 4. – 2010. – S. 200-206.
7. Dunfield K. A. Children's Use of Communicative Intent in the Selection of Cooperative Partners / K. A. Dunfield, V. A. Kuhlmeier, L. Murphy // PLoS ONE. – 2013. – 8(4): e61804. doi:10.1371/journal.pone.0061804.
8. Crick N. R. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment / N. R. Crick, K. A. Dodge // Psychological Bulletin. – Vol.115. – P.74–101.

9. Eisenberg N/ Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood / N. Eisenberg, A. Cumberland, I. K. Guthrie // Journal of research. – 2005. – Vol.15. – P.235–260.
10. Heiphetz L. A social cognitive developmental perspective on moral judgment / L. Heiphetz , L. Young // Behaviour. – 2014. – Vol.15. – P.315–335.
11. Takagishi H. Theory of mind enhances preference for fairness / H. Takagishi, S. Kameshima, J. Schug, M. Koizumi, T. Yamagishi // Journal of experimental child psychology . – 2010. – Vol.105 (1). – P. 130–137.

N.V. Korchakova. Cognitive basis of prosocial behavior development.

The article deals with the issue of cognitive basis of prosocial behavior development. It is noted that behavior in favor of other person is multifaceted; its development is dynamic process which involves all aspects of phenomenon. The research of central aspect of prosocial strategy such as cognitive basis is analyzed. Two scientific directions of cognitive structures of prosociality analysis are outlined in the article, namely studying age genesis of system of notional aspect of mental creations and forming social cognition mechanisms. Domestic and foreign studies which deal with studying content of helping behavior conception and altruist behavior are discussed. The ontogenic aspects of prosocial notions perceiving are demonstrated, the issues of studying of content component of children's conception, moral knowledge, evaluation opinions, believes are analyzed. Specific attention is paid to studies which observe connection of prosocial behavior with general level of cognitive area development, ability to understand inner world of communication partners, to single out intentions, conditions, desire of other people, to take them into account while choosing own behavior strategies.

The analysis of research which is aimed at studying of procedural component of making altruistic decisions, singling out social-cognitive processes which were basis of behavior choice is done in the work. The author argued that the system of children's ideas about the nature of prosocial behavior is associated with the level of general cognitive development so that it begins to form in preschool age and becomes a coherent system of ideas by the end of childhood. The idea of individual differences presence in social processing of prosocial content information is grounded, as well as features of cognitive operations of social situation decoding.

Key words: prosocial behavior, cognitive processes, prosocial concepts, altruistic conception, model of social cognition, age periods.

Received July 11, 2015

Revised August 24, 2015

Accepted September 25, 2015

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ПСИХОСЕМАНТИЧНИХ МЕТОДІВ

Kresan O.D. Psychological aspects of the investigation of students' realization of life events by psychosemantic methods / O.D. Kresan // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 316–325.

О.Д. Кресан. Психологічні аспекти дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів . У статті здійснено дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичних методів. Проаналізовано основні підходи до проблеми свідомості та усвідомлення у психології, визначено, що усвідомлення пов'язано з мовою та мовленням особистості: щоб усвідомити життєву подію та її значення і сенс у своєму житті необхідно мовленнєве оформлення даної події у словах, описах, життєвих історіях тощо.

Проведено емпіричне дослідження усвідомлення студентами життєвих подій за допомогою психосемантичного методу – семантичного диференціалу. Описано хід і результати дослідження, проведено факторний аналіз результатів. Виділено чотири фактори, в яких найвищі показники відсотка загальної дисперсії, значення шкал наведено у матриці повернутих компонент по всіх чотирьох факторах. Показано шкали, які мають найвищі і найнижчі значення. Виділено наступні фактори усвідомлення студентами життєвих подій. Фактор «Емоційна насиченість події» відображає усвідомлення життєвої події як емоційного явища, що має позитивний і негативний полюс. Фактор «Оволодіння та переживання події» відображає внутрішню роботу особистості над подією, внутрішньоособистісний аспект події для людини, що включає також переживання даної події. Фактор «Усвідомленість, осмисленість події», в якому виділяється раціональний, свідомий компонент події, що розуміється досліджуваними як така, що осмислюється та усвідомлюється. Четвертий фактор «Спонтанність події» – характеристика події як несподіваної, миттєвої, неочікуваної. Виявлені особливості усвідомлення студентами життєвих подій дають уявлення не лише про явище життєвих подій у свідомості, а й допомагають зрозуміти природу свідомості людини та процес саморозвитку особистості.

Ключові слова: життєві події, усвідомлення, психосемантичний метод, семантичний диференціал, факторний аналіз, переживання, емоційна насиченість події, оволодіння подією, осмисленість події, спонтанність події.

О.Д. Кресан. Психологические аспекты исследования студентами жизненных событий при помощи психосемантических методов. В статье произведено исследование жизненных событий при помощи психосемантических методов. Проанализированы основные подходы к проблеме сознания и осознания в психологии, определено, что осознание связано с языком и речью личности: чтобы осознать жизненное событие, его значение и смысл в своей жизни, необходимо речевое оформление данного события в словах, описаниях, жизненных историях и пр.

Проведено эмпирическое исследование осознание студентами жизненных событий при помощи психосемантического метода – семантического дифференциала. Описан ход и результаты исследования, проведен факторный анализ результатов. Выделено четыре фактора, в которых самые высокие показатели процента общей дисперсии, значение шкал отображено в матрице повернутых компонент по всем четырем факторам. Отображены шкалы, которые имеют самые высокие и самые низкие показатели. Выделены следующие факторы осознания студентами жизненных событий. Фактор «Эмоциональная насыщенность события» отображает осознание жизненных событий как эмоционального явления с позитивным и негативным полюсами. Фактор «Овладение и переживание события» отображает внутреннюю работу личности над событием, внутриличностный аспект события для человека, который включает в себя и переживание данного события. Фактор «Осознанность, осмысленность события», в котором выделяется рациональный сознательный компонент события, которое понимается исследуемыми как осознаваемое и осмысленное. Четвертый фактор «Спонтанность события» – это характеристика события как внезапного, мгновенного, неожиданного. Выявленные особенности осознания студентами жизненных событий составляют представление не только о жизненных событиях в сознании личности, но и помогают понять саму природу сознания человека и процесс саморазвития личности.

Ключевые слова: жизненные события, осознание, психосемантический метод, семантический дифференциал, факторный анализ, переживание, эмоциональная насыщенность события, овладение событием, осмысленность события, спонтанность события.

Постановка проблеми. Емпіричне дослідження процесу усвідомлення особистістю життєвих подій виявляє неабиякі складнощі та становить собою серйозну наукову проблему. Було чимало спроб об'єктивно зафіксувати процеси свідомості та усвідомлення у класичній психології (В.Вундт, З.Фрейд, К.Юнг, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, та ін.) На-

приклад, В.Вундт взагалі вважав, що свідомість доступна лише самому суб'єкту, що пізнає, і прихована від зовнішнього спостереження і вимірювання [1], тобто дослідити свідомість іншої людини, на думку вченого неможливо або дуже складно.

У сучасних психологічних дослідженнях вивчалися свідомість та її закономірності, особливості функціонування (В.Ф.Петренко, В.П.Зінченко, К.О. Абульханова, В.М.Аллахвердов, А.Ю.Агафонов та ін.). Проте однозначної відповіді щодо проблеми усвідомлення тих чи інших явищ сьогодні у психології так і не існує, натомість є велика кількість теорій, досліджень і положень, які так чи інакше мають значні, а іноді й кардинальні розбіжності у тлумаченні усвідомлення та його детермінації. Тому актуальність проблеми емпіричного дослідження усвідомлення є нині незаперечним фактом.

Особливої складності проблема усвідомлення набуває у зв'язку з об'єктом усвідомлення, оскільки завжди усвідомлюється не просто зміст самої свідомості, а якісь об'єктивні явища. Такими явищами, що потребують усвідомлення, є життєві події – поворотні етапи життєвого шляху особистості, що пов'язані із прийняттям нею на тривалий період життя важливих рішень [5]. У період юності або ранньої дорослості існує велика кількість життєвих подій, від яких можуть залежати не лише теперішні наслідки, а й весь процес саморозвитку і життєвий шлях особистості в майбутньому. До таких подій належать вибір професії, вибір супутника життя, народження дітей тощо. Усвідомлення життєвих подій, їх наслідків, особливостей здійснення, є важливим для особистості з точки зору не лише її успішності в суспільстві, а й для побудови майбутнього.

Тому метою нашої статті є здійснення емпіричного дослідження усвідомлення студентами життєвих подій. Розуміючи зміст свідомості особистості щодо тих чи інших подій, можна допомогти їм впоратися з травматичними ситуаціями, подолати життєві труднощі, а також допомогти в питаннях особистісного самовизначення і життєвого вибору.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми. Проблема свідомості була центральною в психології XIX століття – психології свідомості, де вивчалися закономірності свідомості, свідомість як процес, пізнавальна сфера людини загалом тощо. Починаючи з праць У.Джемса, В.Вундта, Ф.Брентано та інших представників даного напрямку, значної уваги набуває вивчення характеристик та особливостей свідомості, її окремих компонентів, закономірностей її функціонування.

Згодом свідомість почала вивчатися у контексті дихотомії свідомість – несвідоме (З.Фройд, К.Юнг, А.Адлер, Г.Салліван, А.Фрейд, Ж.Лакан тощо), де свідомості відводилося значно менше значення, ніж несвідомому. У зв'язку зі свідомими і несвідомими процесами почало більше розроблятися поняття «*усвідомлення*». Наприклад, у практиці психоаналітиків усвідомлення пацієнтом тих чи інших подій чи явищ було метою психотерапії і відбувалося в процесі певної внутрішньої роботи особистості. Для того, щоб виникло усвідомлення тієї чи іншої події, ставлення, почуття тощо, пацієнт повинен був погодитися з їх наявністю, подолати механізми психологічного захисту щодо них, і «включити» дане явище у структуру власного «Я», тобто до складу свідомості і внутрішнього світу. Все, що є усвідомленим, доступним для сфери свідомості, когнітивних процесів, перестає турбувати людину, викликати напруження, тривогу та неприємні переживання у повсякденному житті.

Суттєвим аспектом виникнення і функціонування свідомості є її тісний взаємозв'язок з мовою та мовленням (Л.С. Виготський, Л.С. Рубінштейн, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін, О.О. Леонт'єв, Дж. Брунер, В.Ф. Петренко, О.Ю. Артем'єва та ін.). Саме завдяки мові та мовленню виникає й формується свідомість і самосвідомість, усвідомлення відбувається в процесі і в результаті мовлення, усного чи писемного (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, І.О. Синиця, О.О. Леонт'єв) в діалозі з іншими людьми (О.М.Леонт'єв, М.М. Бахтін, О.В. Улибіна, В.М. Біблер, В.В. Столін, Л.А. Радзіховський та ін.).

Основний матеріал і результати дослідження. Однією з найважливіших умов та особливостей процесу усвідомлення є вираження змісту того, що усвідомлюється, у мовленнєвих формах, тобто при усвідомленні відбувається мовленнєве вираження того чи іншого змісту, наприклад, розуміння матеріалу, усвідомлення свого досвіду, стану, події тощо. Тому, щоб усвідомити, людина повинна висловити, проговорити, написати – тобто *виразити за допомогою мови певний зміст*. З цією тезою погоджуються більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників. Наприклад, за Л.С.Виготським в основі усвідомлення лежать «мовні рефлексії», що виникають у процесі соціальної взаємодії. І усвідомлення згідно з автором є тісно пов'язаним, а іноді й тотожне, з процесами спілкування та соціальними контактами особистості [2]. Відповідно до поглядів С. Л. Рубінштейна, також «усвідомлювати – значить відображати об'єктивну реальність через об'єктивовані в слові суспільно вироблені узагальнені значення» [5].

Тому для емпіричного дослідження усвідомлення життєвих подій ми обрали психосемантичний метод з подальшою обробкою за допомогою факторного аналізу. *Психосемантичні методи* дозволяють виявити актуальний зміст індивідуальної свідомості суб'єкта, а також, що важливо для нашого дослідження, дозволяють дослідити особливості минулого досвіду в свідомості людини, виявити смислове навантаження тієї або іншої актуальної чи давно минулої події. Одне з основних завдань психосемантики – це побудова, так званого, семантичного простору, тобто знаходження системи тих латентних факторів, у рамках яких респондент оцінює певні об'єкти чи явища. У нашому дослідженні ми виявляли семантичні простори у свідомості студентів, пов'язані з тією чи іншою життєвою подією. Семантичний простір є дослідницькою моделлю структури індивідуальної свідомості, на основі якої відбувається сприйняття респондентом об'єктів, їхня класифікація, порівняння і т.д. [4].

За психосемантичним методом (метод семантичного диференціалу) нами були досліджені 125 студентів Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Досліджувані повинні були самостійно обрати подію для аналізу, а потім оцінювали її за п'ятизначною шкалою за різними показниками. На основі схожості оцінок за шкалами була побудована матриця відстаней шкал, яка потім піддавалася процедурі факторного аналізу.

Кількість факторів була виділена нами відповідно до критерію власних значень факторів, або критерію Кам'янистого насипу. Найбільш вагомими факторами у яких спостерігалися найвищі показники відсотка загальної дисперсії, виявилися чотири фактори.

Фактор 1 – 23,93% загальної дисперсії. До даного фактора входять такі значення з найбільшим навантаженням, як «щастя», «радість», «задоволення», «горе», «натхнення» тощо. Навантаження кожної змінної ми брали до уваги за умови, якщо цей показник більший або дорівнює 0,4 [3, с.289].

Семантичне наповнення даного фактора стосується емоційного світу людини, яка переживає ту чи іншу подію. Чітко виокремлюються позитивні і негативні емоції та явища. Найбільші навантаження мають такі шкали, як «щастя», «радість», «задоволення», «горе», що свідчить про те, що у свідомості студентів подія пов'язана з тим чи іншим емоційним забарвленням, вона є емоційно насиченим явищем. Отже, семантичні структури свідомості, згідно з результатами нашого дослідження, включають в першу чергу емоційні складові життєвої події. Тому ми назвали

даний фактор № 1 «*Емоційна насиченість події*». Цей фактор займає найбільшу частку загальної дисперсії і є найбільш вагомим серед інших.

На основі цього можна зробити висновок, що у змісті свідомості в процесі характеристики, оцінки, власні події свого життя студенти усвідомлюють через оціночний компонент, саме як емоційно наповнені, насичені почуттями, енергією тощо. Емоційна складова події виступає найбільш вагомою її характеристикою у свідомості респондентів. Крім того, даний фактор, що має найвищий відсоток загальної дисперсії, має найвищі показники навантаження шкал після обертання, а також найбільшу кількість шкал, які входять до даного фактора, порівняно з усіма іншими – 21.

Тому можна визначити усвідомлення студентами життєвої події як явища передусім емоційного, яке наповнене емоціями, почуттями, враженнями та енергією. Причому ці емоції можуть переживатися людиною як під час самої події, так і пізніше, коли вона пригадує її або думає про неї. Подія виступає в такому випадку джерелом емоцій та почуттів, причому, як видно зі шкал даного фактора, в основному позитивних емоцій, оскільки найбільш навантаженими з усіх чотирьох факторів, а отже, найбільш важкими і значущими, є шкали «щастя», «радість», «задоволення».

Другий фактор – 9,1% загальної дисперсії, включає в себе такі шкали, як «втеча», «відторгнення», «вибір», «те, що зберігалось в таємниці» тощо.

Зміст даного фактора включає в себе певні види та форми діяльності людини щодо можливості впоратися з подією. Це певна внутрішня чи зовнішня активність особистості з «переробки», уникнення даної події (втеча, відторгнення, байдужість), або навпаки, діяльність щодо активного подолання та оволодіння нею (робота, вибір, пошук альтернативи тощо). Тому ми назвали даний фактор «*Оволодіння подією*».

Зюди належить також прагнення особистості повідомити про подію іншим людям, її відкритість або навпаки, закритість для інших, приховування чи замовчування («зберігалось в таємниці», «те, що є замкненим», «таїнство», «про це писалось в листах», «описувалось в щоденниках»). Згідно з показниками і шкалами, які входять у даний фактор, людина оволодіває подією сам на сам, лишається з нею наодинці, не відкриваючись світу та іншим людям. Це певне «таїнство», «те, що є замкненим», «зберігається в таємниці» тощо. І водночас становить собою пев-

ну роботу, певний вибір, пошук альтернатив і способів вирішення даної ситуації. Можна зробити висновок, що у даному факторі представлений внутрішньоособистісний аспект події для людини. Респонденти після емоційності події та її емоційного насичення виділяють дане явище як глибоко особистісне, приховане від інших, яке вимагає певної роботи внутрішнього світу, переробки, таїнства, діалогу з самим собою у листах та щоденниках.

На нашу думку, даний фактор свідчить саме про *переживання* особистістю події, оскільки всі вказані ознаки також є ознаками переживання події, дані дії людина застосовує в процесі переживання – описує подію, повідомляє про неї чи навпаки – мовчить і намагається впоратися самотійно. Уникнення, втеча від події або активна робота з її вирішення і подолання також стосуються переживання події, тому даний фактор можна доповнити підзаголовком «*Оволодіння та переживання події*», оскільки мова йде саме про це.

Фактор № 3 має 8,11% загальної дисперсії і включає в себе такі шкали, як «те, що було відкритим», «обговорювалося», «адаптація», «планування» «смісл» та інші. До даного фактора входять дещо схожі за семантичним наповненням шкали, що й до другого фактора. Шкали «те, що обговорювалося», «те, про що розповідалося», «те, що аналізувалося», співвідносяться із шкалами фактора 2 «про це писалося в листах», «те, що описувалося в щоденниках». Проте третій фактор відображає властивості події як явища більш відкритого, публічного, зрозумілого і зовнішньо представленого у досягненнях, перемогах, у розповідях та обговореннях з іншими людьми. На відміну від фактора 2, де представлений внутрішньоособистісний аспект події, деякою мірою прихований від середовища й оточення людини.

Тому ми назвали даний фактор «*Усвідомленість, осмисленість події*». У даному факторі виділяється раціональний, свідомий компонент події, яка є відкритою для особистості та інших людей, може становити собою перемогу чи інші соціальні досягнення, подія несе з собою зміни і обов'язково насичена смислом. У структурі свідомості досліджуваних життєва подія виступає як раціональне, осмислене, усвідомлене явище. Виходить певна тавтологія: подія усвідомлюється як усвідомлена, осмислена і раціональна відповідно до семантичних одиниць даного фактора.

У співвідношенні з першим і другим факторами третій фактор є менш вираженим, але представлений досить значним відсотком загальної дисперсії. У другому і третьому факторах немає

від'ємних значень, що може свідчити про усвідомлення даних ознак життєвої події, як однозначних та однополюсних явищ. Тобто у семантичному просторі щодо відповідних аспектів життєвої події – «Оволодіння і переживання» та «Усвідомлення й осмислення» – відсутні полярність і дихотомія значень. На нашу думку, це можна пояснити тим фактом, що дані характеристики та аспекти життєвої події не мають протилежних понять і антонімічних проявів. Ми вважаємо, що подія обов'язково усвідомлюється, хоча б частково, якщо ні – то людина про це не знатиме, і такої події у її свідомості не існує. Прикладом можуть бути випадки із практики психоаналітиків, у яких описані пацієнти з витісненням, амнезією та іншими симптомами, при яких людина не пам'ятала події взагалі.

I, нарешті, четвертий фактор, який займає 6,75% загальної дисперсії, включає в себе такі шкали, як «неочікуваність», «випадковість», «подив», «збіг обставин» та ін. У даному факторі найменша кількість шкал і найменша частка загальної дисперсії, проте у семантичному просторі він є вагомим і значущим.

Відповідно до змісту шкал даного фактора ми назвали четвертий фактор «*Спонтанність події*». Це характеристика події як несподіваної, миттєвої, такої, до якої не можна повністю підготуватися, яка містить у собі загадковість, незрозумілість, трапляється швидко, неочікувано і раптово. Це та ознака, яка наголошує на ролі випадку, долі та інших спонтанних чинників події. У цьому є важливий зміст, оскільки, навіть, якщо подія планується людиною, ніколи не можна повністю спрогнозувати, як саме вона відбудеться, планування і результат, а іноді і самі події, відбуваються зовсім не так і часом не ті, які хотіла і планувала людина для себе та інших. Тому в свідомості студентів при оцінці і характеристиці події значне місце займає її спонтанність.

Висновки. Отже, в результаті дослідження усвідомлення життєвих подій за допомогою психосемантичних методів і подальшої їх обробки за допомогою факторного аналізу, можемо зробити висновок щодо особливостей усвідомлення життєвих подій студентами. По-перше, у структурі свідомості студентів життєві події існують як емоційно насичене явище, причому більшою мірою це стосується позитивних емоцій. Емоційна насиченість виступає найбільш вагомим і значущим фактором усвідомлення життєвих подій. По-друге, життєві події усвідомлюються студентами як внутрішньоособистісне явище, яке потребує певної внутрішньої роботи щодо оволодіння подією та її

переживання. Ця робота є, в основному, прихована від інших, інтимна та особистісна, разом з тим складна і важлива. По-третє, подія визначається студентами, як явище свідоме – раціональне та усвідомлене. Дане усвідомлення виражається в розповідях, обговореннях з іншими людьми, в аналізі та осмисленні. Подія осмислюється, наділяється смыслом. В цьому аспекті ми бачимо «подвійність» свідомості особистості – досліджувані усвідомлюють явище як свідоме. Це свідчить про те, що свідомість має багаторівневу структуру, яка сама себе пояснює та продукує. По-четверте, життєві події усвідомлюються студентами як явище спонтанне, несподіване, неочікуване, що «трапляється», виникає випадково, за збігом обставин, дивує і бентежить людину.

Такі особливості усвідомлення студентами життєвих подій дають уявлення не лише про явище життєвих подій у свідомості, а й допомагають зрозуміти природу свідомості людини, сутність якої у створенні своїх продуктів і самої себе. Ці особливості показують той особистісний смисл, який мають для студентів їх життєві події, і це відобразилося у семантичних структурах, що були виявлені нами у нашому дослідженні.

Список використаних джерел

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании / А.Ю. Агафонов. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2006. – 348 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М. : Лабиринт-пресс, 2008. – 352 с.
3. Наследов А.Д. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. – СПб. : Питер, 2011. – 400 с.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. / В.Ф.Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб. : «Питер», 2013. – 713 с. – (Серия «Мастера психологии»).

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Agafonov A. Ju. Kognitivnaja psihomehanika soznanija, ili kak soznanie neosoznanno prinimaet reshennie ob osoznanii / A.Ju. Agafonov. – Samara : Izd-vo «Univers grupp», 2006. – 348 s.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' /L.S.Vygotskij. – M. : Labirintpress, 2008. – 352 s.

3. Nasledov A.D. SPSS 19: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh. – SPb. : Piter, 2011. – 400 s.
4. Petrenko V.F. Osnovi psihosemanitki. – 2-e izd., dopю. / V.F.Petrenko. – SPb. : Piter, 2005. – 480 s.: il. – (Serija «Mastera psihologii»).
5. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : «Piter», 2013. – 713 s. – (Serija «Mastera psihologii»).

O.D. Kresan. Psychological aspects of the investigation of students' realization of life events by psychosemantic methods. The article describes results of investigation of students' realization of life events by psychosemantic methods. The author analyses main approaches to the problem of consciousness and realization in psychology and comes to conclusion that realization is closely connected with person's language and speech. In order to realize a life event, its sense and meaning in life, one should put it into words, descriptions and life stories. While creating texts, life stories and narratives a person begins to realize and experience the past life events better and feels relief and alleviation.

Empirical study of students' realization of life events was conducted by a psychosemantic method, semantic differential. The process and results of the research are reported in the article, as well as the results of factor analysis conducted with the respondents.

Four factors with the highest total variance percent are found. Scale data is given in a rotated component matrix for all four factors. The scales with the highest and the lowest value are shown. The following factors of students' realization of life events are distinguished. The factor «Emotional saturation of the event» defines realization of a life event as emotional phenomenon, which has positive and negative effect. The factor «Coping and experience of the event» defines a person's inner work concerning the event, inner personal aspect of the event for a person, including experience of this event. The factor «Realization, meaningfulness of the event» defines a rational, conscious component of the event, regarded as a conceived and realized one by the respondents. The factor «Spontaneity» describes the event as an unexpected, surprising and instantaneous one. The defined aspects of students' realization of life events outline a concept of life events in a person's consciousness as well as help to perceive the nature of person's consciousness and understand the process of person's self-development.

Key words: life events, realization, experience, psychosemantic method, semantic differential, factor analysis, emotional saturation of the event, coping with the event, meaningfulness of the event, spontaneity of the event.

Received July 15, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 22, 2015

Волонтерська діяльність як чинник розвитку життєстійкості українців

Kryvokon N.I. Volunteering as a factor of Ukrainians' hardiness development / 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 326–336.

Н.І. Кривоконь. Волонтерська діяльність як чинник розвитку життєстійкості українців. У статті аналізуються суттєві особливості вітчизняної волонтерської діяльності, що актуалізувалася як відповідь суспільства на трагічні події в Україні та неспроможність відповідних державних інституцій належним чином виконувати свої функції. Пропонується розглядати волонтерську діяльність в контексті розвитку життєстійкості громадян та як важливу умову для подолання скрутних і кризових життєвих ситуацій у різних сферах буття.

Визначається, що розвиток життєстійкості робить людину не лише більш витривалою у кризових обставинах, але і передбачає «увімкнення» певних вольових механізмів, підвищення рівня активності, дієвості, посилює орієнтацію на життєві смисли та гуманістичні цінності, створює підґрунтя для наснаження. Життєстійкі характеристики та установки можуть формуватися упродовж життя, зокрема, і внаслідок підтримки з боку соціального оточення, підкріплюватися та фіксуватися життєвим досвідом, а також виступати складовими особистісного ресурсу людини. Підкреслюється, що для підвищення рівня життєстійкості людей – потрібно виявляти активність, небайдужість до ситуації, розвивати відповідальність, бути креативним, добре орієнтуватися у ресурсах та способах їх мобілізації. Власне, волонтерська діяльність повною мірою уможливіє забезпечення такого розвитку. Причому, це стосується як тих, кому надається підтримка, так і самих волонтерів.

Робиться висновок про необхідність подальшого дослідження волонтерської діяльності в інтерактивному аспекті та про важливість розробки системи заходів, що спонукатимуть людей до наснаги та розвитку життєстійкості.

Ключові слова: волонтерська діяльність, просоціальна активність, життєстійкість, ресурси особистості в умовах кризи.

Н.И. Кривоконь. Волонтерская деятельность как фактор развития жизнестойкости украинцев. В статье анализируются существенные

особенности волонтерской деятельности, которая актуализировалась как ответ общества на трагические события в Украине и несостоятельность соответствующих государственных институтов должным образом выполнять свои функции. Предлагается рассматривать волонтерскую деятельность в контексте развития жизнестойкости граждан и как важное условие для преодоления трудных и кризисных жизненных ситуаций в различных сферах.

Определяется, что развитие жизнестойкости делает человека не только более выносливым в кризисных обстоятельствах, но и предполагает «включение» определённых волевых механизмов, повышение уровня активности, действенности, усиливает ориентацию на жизненные смыслы и гуманистические ценности, создаёт почву для развития личностного ресурса. Жизнестойкие характеристики и установки могут формироваться в течение жизни, в частности, и в результате поддержки со стороны социального окружения, подкрепляться и фиксироваться жизненным опытом, а также выступать составляющими личностного ресурса человека. Подчеркивается, что для повышения уровня жизнестойкости людей, нужно проявлять активность, неравнодушные к ситуации, развивать ответственность, быть креативным, хорошо ориентироваться в ресурсах и способах их мобилизации. Собственно, волонтерская деятельность в полной мере позволяет обеспечивать такое развитие. Причем, это касается как тех, кому оказывается поддержка, так и самих волонтеров.

Делается вывод о необходимости дальнейшего исследования волонтерской деятельности в интерактивном аспекте, а также о важности разработки системы мер, побуждающих людей к развитию жизнестойкости.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, просоциальная активность, жизнестойкость, ресурсы личности в условиях кризиса.

Постановка проблеми. Згідно Закону України «Про волонтерську діяльність» під волонтерством розуміють «добровільну, соціально спрямовану, неприбуткову діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [1, с. 1]. Ця діяльність є формою благодійної діяльності, що ґрунтується на принципах законності, гуманності, рівності, добровільності, безоплатності, неприбутковості.

Волонтерська діяльність передбачає наявність у людини, що її здійснює, мотивації, не пов'язаної з прибутком, відсутність компенсацій, особисту причетність і залученість, слідування ідеалам добродійства. Важливо, що волонтери не мають розглядатися як «дешева робоча сила», – їх ініціатива та енергія виступає вагомим ресурсом соціальної роботи та психосоціальної підтримки за умов належної вмотивованості та достатнього рівня підготовки.

Донедавна в нашій країні до основних форм волонтерської діяльності переважно відносили: проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання; сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів; надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів. Однак, сьогодні напрямки надання волонтерської допомоги значно розширилися: від підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації, здійснення догляду за хворими, самотніми людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги, до надання допомоги Збройним Силам України та окремим громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру, дій особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції та жертвам злочинів, біженцям, внутрішньо переміщеним особам тощо [1, с. 3].

Відтак, актуалізація уваги до феномена волонтерства зумовлюється посиленням його соціальної значущості як важливого ресурсу в умовах системної кризи суспільства та неспроможності відповідних державних інституцій належним чином забезпечити виконання покладених на них функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-психологічні та деонтологічні дослідження волонтерської діяльності як просоціальної активності зосереджуються, в основному, навколо наступного кола питань: Які особистісні характеристики притаманні особам, що займаються волонтерством? Які провідні мотиви і цінності спонукають людей до добродійства? В чому особливості організації роботи волонтерів у різних сферах життя? Яку роль відіграють волонтери у розвитку суспільства?

Автори доходять висновків, що серед особистісних якостей і рис волонтерів часто виявляються: високий рівень емпатії; позитивне ставлення до себе та інших, до життя в цілому; альтруїзм та спрямованість на допомогу іншим; комунікативні якості, схильність до міжособистісної взаємодії, соціальна

екстраверсія; толерантність, гнучкість; відповідальність і переважно інтернальний локус контролю [2, 5, 6, 12 та ін.].

Чимало робіт присвячено вивченню мотивації до волонтерської діяльності. Зокрема, встановлено, що важливими чинниками, які спонукають до добровільної доброчинної діяльності є: прагнення змінити ситуацію на краще (як на рівні суспільства в цілому, так і для конкретної людини чи групи); сподівання на отримання нового (зокрема, і важливого для власної/майбутньої професії) досвіду або ж транслявання власного позитивного досвіду; реалізація ціннісно-сміслових світоглядних принципів; компенсація власних негативних відчуттів; самовдосконалення, саморозвиток; бажання відчуття соціальної значимості тощо [2, 5, 9 та ін.].

Стосовно прикладних та організаційних аспектів діяльності волонтерських груп, то автори розглядають, так звані, «підводні камені» і проблеми волонтерської діяльності (у правовому, соціальному, психологічному та інших аспектах), розробляють різноманітні рекомендації по залученню волонтерів, їх підготовці до виконання тих чи інших функцій, описують конкретний досвід волонтерської діяльності з метою його поширення чи тиражування [3, 4, 5, 12].

Отже, стислий огляд літератури дозволяє констатувати все зростаючий інтерес до вивчення феномена волонтерства з боку представників соціологічних, соціально-психологічних і соціономічних наук. Однак, на наш погляд, недостатньо вивченими залишаються проблеми дослідження волонтерської діяльності в інтерактивному аспекті. Йдеться про важливість відстеження взаємних очікувань і впливів в ході цієї діяльності, оцінювання змін, які привносять волонтери як на особистісному, так і на груповому та суспільному рівні (причому зміни не лише матеріального, а передусім соціально-психологічного характеру), а також про розробку системи методів, що спонукають людей до наснаження та розвитку життєстійкості, завдяки яким і відбувається посилення позиції, усвідомлення проблематики та трансформація потреби вирішити проблему у свідоме бажання подолати труднощі та набути нового позитивного досвіду. Сподіваємося, що розгляд волонтерської діяльності у зазначеному контексті також сприятиме можливості уникнути спокуси використовувати результати доброчинства для підміни функцій держави, чим останнім часом користуються байдужі та недбайливі чиновники.

Мета статті. У нашій публікації маємо на меті висловити деякі міркування стосовно значення волонтерської діяльності як

чинника розвитку життєстійкості українців. Важливо відмітити, що запропоновані нижче положення сформулювалися нами з урахуванням безпосереднього здійснення волонтерської діяльності та активного спілкування з різноманітними волонтерськими групами та окремими доброчинниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значимими характеристиками особистості в аспекті опору життєвим труднощам і їх успішному подоланню виступають життєстійкість (зокрема, психологічна та стресостійкість) та особистісний потенціал. Д. Леонт'єв характеризує життєстійкість як «міру спроможності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішнє збалансування та не знижуючи успішності діяльності» [7, с. 3]. Сукупність якостей і характеристик, котрі дозволяють витримувати значні навантаження, складають основу стійкості, витривалості особистості, в західній літературі позначають терміном «hardiness», котрий запропонували до вжитку американські вчені С. Мадді (Salvatore Maddi) та С. Кейбаса (Suzanne C. Kobasa). Згідно розробленої цими науковцями теорії особистості, «hardiness» означає «паттерн структури установок та навичок, що дозволяють перетворити зміни оточуючої дійсності у можливість людини» [10, 11].

Ми розділяємо погляди вітчизняної дослідниці Т. Титаренко [8], яка розглядає життєстійкість не стільки як фізичну витривалість людини, скільки як важливу морально-психологічну характеристику особистості, що визначає спосіб її взаємодії зі світом, позаяк життєстійкість «не дорівнює виживанню та адаптації», і потрібна не лише в екстремальних і стресових умовах, у разі життєвої кризи, а й у повсякденні, коли людина змушена постійно приймати відповідальні рішення, робити важливі вибори, ставити перед собою і вирішувати життєві завдання. Життєстійкість розуміється нами в тому числі і як певна система установок і переконань людини, які дозволяють їй залишатися активною і перешкоджають негативним наслідкам стресу.

Відтак, розвиток життєстійкості робить людину не лише більш витривалою у кризових обставинах, але і передбачає «увімкнення» певних вольових механізмів, підвищення рівня активності, дієвості, посилює орієнтацію на життєві смисли та гуманістичні цінності, створює підґрунтя для наснаги. Життєстійка людина має та/або розвиває такі риси характеру як: урівноваженість, упевненість у собі, вольові якості, толерантність, оптимізм, здорову критичність мислення, відповідаль-

ність, прагнення імпровізувати та знаходити креативні рішення тощо.

Важливо, що всі ці характеристики та установки можуть формуватися впродовж життя, зокрема, і внаслідок підтримки з боку соціального оточення, підкріплюватися та фіксуватися життєвим досвідом, а також виступати складовими особистісного ресурсу людини. Розвиток життєстійких установок і переконань призводить до наростання активності людини, в результаті її реакція на стрес, кризові та травмуючі події стає менш болючою, а поведінка – більш продуктивною.

Отже, для того, щоб підвищити рівень життєстійкості людей, потрібно виявляти активність, небайдужість до ситуації, розвивати відповідальність, бути креативним, добре орієнтуватися у ресурсах та способах їх мобілізації. Власне, волонтерська діяльність повною мірою уможлиблює забезпечення такого розвитку. Причому, це стосується як тих, кому надається підтримка, так і самих волонтерів.

На підтримку цієї тези спробуємо, використавши трикомпонентну структуру життєстійкості (*hardiness*), описати основні змістовні напрямки діяльності волонтерів, що сприяють розвитку життєстійкості українців.

Диспозиція життєстійкості (*hardiness*) за С. Мадді та С. Кейбосом [11, с.176-179] включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість (*commitment*), контроль (*control*), прийняття ризику (*challenge*). Перший компонент означає тенденцію незалежно від несприятливих обставин бути активно залученими до діяльності та впевненість у тому, що ця включеність, активність дає максимальний шанс виявити те значиме, що представляє інтерес для особистості у скрутних ситуаціях. Психологи підкреслюють, що ізоляція та відчуження за складних умов є непродуктивними. Стосовно волонтерської діяльності це знаходить безпосередній вияв у мотивації наших добровольців: їм важливо не просто організувати та надавати підтримку іншим, але і долучатися до подій у країні, впливати таким чином на ситуацію конкретних людей і груп, відчувати власну значимість і спроможність бути корисним. Люди з розвиненим компонентом залученості отримують задоволення від власної діяльності. З іншого боку, ті, на кого спрямована волонтерська діяльність, не просто отримують матеріальну та психологічну допомогу, але і відчують себе причетними до спільної справи, не самотніми, а, отже, набагато сильнішими.

Контроль, друга складова життєстійкості, представляє собою переконаність у тому, що боротьба, активність дозволить вплинути на результат і передбачає віру у власні зусилля для впливу на обставини. Чимало волонтерів вказують на те, що їх діяльність розпочиналася з прагнення подолати відчуття власної безпорадності, коли ти не можеш вплинути на ситуацію в країні в цілому, але хочеш вірити у сприятливий розвиток подій і, хоч «маленькими кроками», але наближати його. Варто відмітити, що більш-менш тривалий досвід волонтерської діяльності сприяє формуванню відчуття контролю над конкретною ситуацією, до якої залучаються волонтери. Так, надаючи допомогу вразі і в подальшому, вони вже орієнтуються на чіткі запити та озвучені потреби отримувачів, враховують реальні обставини, чітко визначають власні можливості, знають на кого і на що можуть розраховувати. Усе це додає впевненості у власних силах як волонтерам, так і реципієнтам.

Прийняття ризику (виклик) включає визнання ризику як переваги змін над стабільністю (стосовно скрутних обставин). Зміни розглядаються як норма життя і складова мотивуючої можливості для особистісного росту. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання. Волонтерська діяльність у цьому контексті, з одного боку, забезпечує зміни, а з другого, – формує абсолютно новий досвід, зокрема і спілкування, сприяє розширенню контактів, навчає враховувати думки інших. При цьому волонтер, як людина, що розглядає життя з точки зору набуття досвіду, готовий діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, часто зневажаючи комфорт і безпеку.

Отже, стисло описані нами змістовні аспекти і напрямки вияву волонтерської діяльності відповідно до складових життєстійкості, дозволяють розглядати цей вид просоціальної активності як такий, що уможливорює розвиток життєстійких переконань і установок як у самих волонтерів, так і в тих, кому вони надають підтримку.

На нашу думку, для підсилення розвитку елементів життєстійкості українців шляхом волонтерства доцільно створювати, так звані «ресурсні центри», де акумулюватиметься корисна інформація як для добровольців, так і для отримувачів допомоги. Причому, дані центри можуть мати форму простого електронного ресурсу, підтримка якого не потребує великих витрат.

Наприклад, для розвитку такого компонента життєстійкості як залученість, важлива поінформованість населення та ство-

рення можливостей для вияву активності усім бажаючим. З цією метою потрібна певна координація діяльності, чому сприятиме банк даних про волонтерські організації та проекти певного регіону, інформація про контактні особи та адреси, де їх можна знайти, можливість розміщувати оголошення про допомогу, анонси заходів, грантів, форуми, консультації он-лайн тощо. Корисною може виявитися і створена електронна бібліотека, де розміщуються посилання на законодавство, публікації фахівців, інші корисні матеріали.

Підсиленню компонентів наснаги і прагнення до змін сприятиме проведення спеціальних тренінгових занять, організація допомоги «рівний-рівному», публічний обмін досвідом стосовно можливостей і результатів змін, створення умов для самовдосконалення, «тиражування» позитивного досвіду за рахунок ознайомлення з конкретними прикладами, соціальна реклама тощо.

Висновки. Ми свідомі того, що в межах цієї публікації складно навіть намітити усі «соціально-психологічні грані» дослідження волонтерської діяльності, яка наразі стала невід'ємною частиною життя українського суспільства в умовах кризи. Про внесок волонтерів у долання труднощів і становлення нової, більш свідомої, прогресивної та демократичної української спільноти, має бути написано чимало творів, здійснено багато досліджень, проведено масу заходів. Одним із таких перших прикладів вважаємо збірку вітчизняних авторів під назвою «Волонтери. Мобілізація добра», де одна з молодих письменниць К. Бабкіна вказує, що «волонтерство тренує одразу багато м'язів серця, добра прокачка яких робить життя якіснішим...» [4, с. 76].

Перспективу ж наших пошуків складуть розвідки стосовно вивчення взаємних очікувань (волонтерів і їх реципієнтів), подальший соціально-психологічний аналіз різних напрямків волонтерства як суспільно корисної діяльності, а також доробки щодо формування системи заходів, які, враховуючи здобутки і напрацювання добровільників, сприятимуть насназі та розвитку життєстійкості населення нашої країни.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про волонтерську діяльність». – ВВР України, 2011. Із зм. та доп. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

2. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.С. Азарова. – Хабаровск, 2008. – 18 с.
3. Бондаренко З.П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.05 / З.П. Бондаренко. – К., 2008. – 16 с.
4. Волонтери. Мобілізація добра : збірка / укл. і передм. І.Карпи. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2015. – 256 с.
5. Капська А.Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: Навч.-метод. посібн. / А.Й. Капська та ін. – К. : Дерсоцслужба, 2005. – 312 с.
6. Латышин Я.В. Формирование профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ: автореф. дисс....канд. психол. наук: 19.00.03, 19.00.07 / Я.В. Латышин. – Челябинск, 2004. – 18 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Титаренко Т. М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього/ Т. М. Титаренко // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 16(19). – С. 304–311.
9. Clary E.G. The motivations to volunteer: theoretical and practical considerations / E.G. Clary, M. Snyder // *Current Directions in Psychological Science*. – 1999. – Vol. 8 (5). – P. 156–159. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Korneeva.phtml>
10. Maddi S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage / S. Maddi // *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. – Vol. 44. – № 3. – P. 279–298.
11. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi // *Consulting Psychology Journal*. – 2002. – Vol. 54. – P. 173–185.
12. Warren J. We are volunteers and that sometimes gets forgotten’: exploring the motivations and needs of volunteers at a healthy living resource centre in the North East of England / J. Warren, K. Garthwaite // *Perspectives in Public Health (Impact Factor: 1.09)*. – 2014. – № 4. doi: 10.1177/1757913914529559.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zakon Ukrainy «Pro volonters'ku dijalnist'». VVR Ukrainy, 2011. Iz zm. ta dop. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
2. Azarova E.S. Psihologicheskie determinanty i ehffekty dobrovol'cheskoj deyatelnosti: avtoref. diss....kand. psihol. nauk: 19.00.01 / E.S. Azarova. – Habarovsk, 2008. – 18 s.
3. Bondarenko Z.P. Organizacija volonters'koi' roboty majbutnih social'nyh pedagogiv v umovah vyshhogo navchal'nogo zakladu: avtoref. dys....kand. ped. nauk : 13.00.05 / Z.P. Bondarenko. – K., 2008. – 16 s.
4. Volontery. Mobilizacija dobra : zbirka / ukl. i peredm. I.Karpy. – Harkiv : Knyzhkovyj klub «Klub Simejnogo dozvillja», 2015. – 256 s.
5. Kaps'ka A.J. Pidgotovka volonteriv do social'noi' roboty: Navch.-metod. posibn. / A.J. Kaps'ka ta in. – K.: Dersocsluzhba, 2005. 312 s.
6. Latyushin YA.V. Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv volonterov-konsul'tantov antinarkoticheskikh programm: avtoref. diss....kand. psihol. nauk: 19.00.03, 19.00.07 / YA.V. Latyushin. – Chelyabinsk, 2004. – 18 s.
7. Leont'ev D.A. Test zhyznestojkosty / D. A. Leont'ev, E. Y. Ras-skazova. – M.: Smysl, 2006. – 63 s.
8. Titarenko T. M. ZHittevi zavdannya osobistosti yak social'no-psihologichnij chinnik modelyuvannya majbut'nogo/ T. M. Titarenko // Nauk. studii iz soc. ta polit. psihologii: Zb. st. / APN Ukraini, In-t soc. ta polit. psihologii. – K.: Milenium, 2007. – Vip. 16(19). – S. 304–311.
9. Clary E.G. The motivations to volunteer: theoretical and practical considerations / E.G. Clary, M. Snyder// Current Directions in Psychological Science. – 1999. – Vol. 8 (5). – P. 156–159. Elektronnyj resurs. – Rezhim dostupu: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Korneeva.phtml>
10. Maddi S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage / S. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. – 2004. – Vol. 44. – № 3. – P. 279–298.
11. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – 2002. – Vol. 54. – P. 173–185.
12. Warren J. We are volunteers and that sometimes gets forgotten': exploring the motivations and needs of volunteers at a healthy

living resource centre in the North East of England / J. Warren, K. Garthwaite // Perspectives in Public Health (Impact Factor: 1.09). – 2014. – № 4. doi: 10.1177/17579139145295-59.

N.I. Kryvokon. Volunteering as a factor of Ukrainians' hardiness development. This article analyzes the essential features of national volunteering that has actualized as a society response to the tragic events in Ukraine and an inability to perform properly functions by the relevant state institutions. It is proposed to consider volunteering in the context of citizens' hardiness and as an essential condition for overcoming difficult and crisis situations in various spheres of life.

There is determined that the hardiness development not only makes people more enduring in crisis situations, but also provides «turning on» the certain volitional mechanisms, increases activity, effectiveness, enhances the orientation of the life meanings and humanistic values, creates the foundation for empowerment.

Hardiness characteristics and installations can be formed during life, in particular, as a result of support from the social environment, reinforced and fixed by life experience, and act as constituents of personal resources. It is emphasized that people need to be active, indifferent to the situation, develop responsibility, be creative, well-navigate in resource mobilization and methods in the case to improve viability. Actually, volunteering enables such development secure. Moreover, it applies to those who provided support and volunteers.

The conclusion is about the need of further study of volunteering in the interactive aspect and about the importance of developing a system of measures that induce people to empowerment and hardiness development.

Key words: volunteering, prosocial activity, hardiness, personality resources in a crisis.

Received July 11, 2015

Revised August 24, 2015

Accepted September 25, 2015

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАМЕТРІВ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА РІВНІВ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Kuzio L.I. Theoretical and methodological bases for the research of the parameters of temporal perspective and levels of English learning motivation / L.I. Kuzio // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 337–348.

Л.І. Кузьо. Теоретико-методичні засади дослідження параметрів часової перспективи та рівнів мотивації вивчення студентами англійської мови. Визначено часову перспективу як один із важливих факторів мотивації поведінки суб'єкта. Наголошено, що специфічність та особливість подій, що знаходяться в основі часової перспективи студента, визначають її зміст, впливають на активність та ініціативність суб'єкта у навчальному процесі, формують у нього почуття задоволеності навчанням та усвідомлення ним особистісної значущості від результатів здобуття нових знань. Проаналізовано близькі за змістом терміни: життєві цілі, життєві плани, уявлення про майбутнє, прогностична здатність, часова орієнтація, часова перспектива, часова транспектива. Виділено мотиваційні об'єкти, які відображають окремі аспекти особистості самого суб'єкта; дії і прагнення суб'єкта, спрямовані на саморозвиток, самореалізацію в учбовій діяльності та професії; прагнення до активності в цілому, в учбовій і професійній діяльності, зокрема. Зроблено висновки, що наявність часової перспективи та визначеність у професійних планах суттєвим чином змінюють ставлення суб'єкта до навчальних завдань, поглиблюючи рівень його мотивації. Досліджено параметри часової перспективи: змістові особливості, віддаленість, тривалість, насиченість розподілу об'єктів у різні періоди, рівень реалістичності, оптимістичності, чіткості, яскравості, визначеності уявлень цих об'єктів суб'єктом. Виокремлено рівні мотивації вивчення англійської мови, що відображені в кількісних показниках мотивів учбової діяльності, у здійсненні вибору професії, яка передбачає різний рівень вивчення англійської мови та в обов'язку завоювання студентами вказаної дисципліни. Встановлено, що в досліджуваних студентів представленість різних категорій мотиваційних об'єктів їх часової перспективи є нерівномірною.

Найбільшою є кількість тих із них, які співвідносяться із прагненнями суб'єкта до самореалізації. Переважають ті категорії мотиваційних об'єктів часової перспективи, що відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку.

Ключові слова: часова перспектива, параметри, мотиваційні об'єкти, рівень мотивації, змістові особливості, насиченість, віддаленість, тривалість, мотив, учбова діяльність.

Л.И. Кузьо. Теоретические и методологические основы для исследования параметров временной перспективы и уровня мотивации изучения английского языка. Определено временную перспективу как один из наиболее важных факторов, мотивирующих поведение субъекта. Подчёркнуто, что специфика и особенности событий, которые лежат в основе перспективы студента, определяют её содержание, влияют на активность и инициативность субъекта образовательного процесса, формируют в нём чувство удовлетворения учебным процессом и осведомленности о личной значимости результатов приобретения новых знаний. Проанализировано близкие по смыслу термины: жизненные цели, жизненные планы, идеи о будущем, временная ориентация, временная перспектива, временная транспектива. Выделены мотивационные объекты, которые представляют определённые аспекты личности субъекта; действия и стремления субъекта, направленные на саморазвитие, самореализацию в учебной деятельности и профессии; стремление к деятельности в целом, в области образования и профессиональной деятельности. Наличие временной перспективы и определённости в профессиональных планах существенным образом изменяют отношение субъекта к образовательным задачам, повышая уровень его мотивации. Исследованы параметры временной перспективы: особенности содержания, отдалённость, продолжительность, насыщенность распределения объектов в разные периоды, уровень реалистичности, чёткости, яркости, определения представлений этих объектов субъектом. Выделены уровни мотивации изучения английского языка, которые отражены в количественных показателях мотивов образовательной деятельности, в выборе профессии, которая предполагает различные уровни изучения английского языка и в объеме усвоения студентами данной дисциплины. В исследуемых студентов установлено неравномерное наличие различных категорий мотивационных объектов их временной перспективы. Самым большим является число тех из них, которые соотносятся со стремлением субъекта к самореализации. Преобладают те категории мотивационных объектов временной перспективы, которые относятся к желанию самореализации и саморазвитию.

Ключевые слова: временная перспектива, параметры, мотивационные объекты, уровень мотивации, особенности содержания, насыщенность, отдалённость, продолжительность, мотив, образовательная деятельность.

Постановка проблеми. Розгляд регулятивної ланки навчальної активності сучасних студентів не втрачає своєї актуальності, оскільки емпіричні дані, отримані в минулі десятиліття, не відображають наявного стану існуючої проблеми. На сучасному етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальна престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення студента про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості. Переважання зовнішніх мотивів у процесі учбової діяльності суб'єкта призводить до того, що учіння для нього набуває формального характеру, в ньому відсутній творчий підхід і здатність до самостійної постановки навчальних цілей. Низький рівень мотивації спричиняє неуважність на заняттях, шаблонне виконання навчальних задач, невміння працювати самостійно і, як наслідок, неадекватність самооцінки тощо.

Важливим фактором мотивації поведінки суб'єкта є його часова перспектива. Вплив часової перспективи можна звести до мотиваційного процесу, цілі і причинно-наслідкові структури якого регулюють поведінку. Специфічність та особливість подій, що знаходяться в основі часової перспективи студента, можуть не лише позначатися на спрямованості його особистості, а й визначати її зміст, впливати на активність та ініціативність суб'єкта учбового процесу, формувати в нього почуття задоволеності навчанням та усвідомлення ним особистісної значущості від результатів здобуття нових знань. Чим чіткішим та виразнішим у свідомості молоді буде образ майбутнього, тим більш визначені та відповідальні рішення зможуть приймати юнаки і дівчата в теперішньому.

Стан вивчення проблеми. Поряд із цим, основні теоретичні й практичні зусилля науковців у розробці проблеми особистісного самовизначення індивіда в контексті планування й осмислення ним власного майбутнього життєвого шляху переважно концентрувалися на дослідженні механізмів становлення життєвих перспектив у їх взаємозв'язку з періодами життєвого шляху людини (Л.І. Божович [2], Є.І. Головаха [4], І.С. Жон [6]), зокрема, найбільш вивченими залишаються умови їх формування в юнацькому віці (А.Є. Левенець [7], Г.К. Радчук [10], Г.В. Рудь [11]), який вимагає від суб'єкта самовизначення, планування та структурування очікувань щодо свого майбутнього життя (Л.І. Божович [2], М.Р. Гінзбург [3]), досягнення особистісної зрілості (Є.І. Головаха [4]). Отримано також чисельні дані про

соціально-економічні, вікові, статеві та індивідуально-психологічні фактори становлення часової та життєвої перспективи особистості (К.О. Абульханова-Славська [1], Ю.Р. Сидорик [12]).

Водночас, відсутні дослідження проблеми становлення часової перспективи в контексті вивчення окремих дисциплін професійної підготовки. **Метою** нашого дослідження є вивчення параметрів часової перспективи та рівнів мотивації вивчення студентами англійської мови.

Виклад основних положень. У межах вивчення різних аспектів психологічного часу та уявлень суб'єкта про свій життєвий шлях вченими було використано цілу низку таких близьких за змістом термінів: життєві цілі, життєві плани, уявлення про майбутнє, прогностична здатність, часова орієнтація, часова перспектива, часова транспектива тощо. Результати теоретичного аналізу проблеми прогнозування індивідом свого майбутнього призвели до констатації наступного: сьогодні між ученими не досягнуто однастайності у визначенні змісту поняття «часова перспектива».

Змістові характеристики часової перспективи особистості можуть стосуватися різних сфер життєдіяльності індивіда: професійної, сімейної, освітньої, соціальної ієрархії, матеріального споживання тощо. Згідно когнітивно-мотиваційної теорії часової перспективи Ж. Ньюттена [9] виділяють мотиваційні об'єкти, які відображають окремі аспекти особистості самого суб'єкта; дії і прагнення суб'єкта, спрямовані на саморозвиток, самореалізацію в учбовій діяльності та професії; прагнення до активності в цілому, в учбовій і професійній діяльності, зокрема. Важливим періодом професійного та особистісного самовизначення індивіда є юнацький вік. Розвиток більш реалістичних, цілісних уявлень про життєвий шлях, оптимальну часову перспективу спостерігається в осіб студентського віку.

Ученими виділено низку параметрів вивчення мотивації учбової діяльності, які найчастіше перебувають у різних, доволі суперечливих класифікаційних структурах. Найбільш узагальнюючим є поділ мотивів учіння на внутрішні та зовнішні, безпосередні мотиви (пізнавальні – прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на особистісне зростання, прагнення розширити світогляд і ерудицію, підвищити культурний рівень), опосередковані мотиви (соціальні – усвідомлення необхідності освіти, престиж освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, відповідальність, соціальна ідентифікація, становище

у групі, схвалення з боку викладачів; та мотиви досягнення – краще підготуватись до професійної діяльності й отримати високооплачувану роботу). П.М. Якобсон [13] виділяє «негативні» мотиви, мотиви «отримання диплому» та «отримання знань». Схожою за змістом до внутрішніх і зовнішніх мотивів є класифікація мотиваційних орієнтацій: орієнтація на процес, на результат, на оцінку викладача, орієнтація на уникнення неприємностей. Поряд із цим, відсутність досліджень мотивації вивчення студентами англійської мови зумовлює необхідність виокремлення відповідних її параметрів.

Часова перспектива є важливим фактором мотивації поведінки суб'єкта. Вплив часової перспективи можна звести до мотиваційного процесу, цілі і причинно-наслідкові структури якого регулюють поведінку індивіда. Серед параметрів часової перспективи, котрі мають найпомітніший вплив на мотиваційні процеси, дослідники виділяють розмах (тривалість) та оцінку (емоційна забарвленість). Часова перспектива впливає на мотивацію поточної діяльності за допомогою сприйняття її інструментальних відношень. Чим більший ряд цілей особистості, тим більший їх загальний внесок у мотивацію, а чим далі ціль знаходиться від поточного завдання, тим цей внесок буде меншим. При наявності тривалої часової перспективи більш успішними у її реалізації є суб'єкти з мотивацією досягнення, ніж із мотивацією уникнення невдач. Наявність часової перспективи та визначеність у професійних планах суттєвим чином змінюють ставлення суб'єкта до навчальних завдань, поглиблюючи рівень його мотивації.

У контексті дослідження часова перспектива визначається як система уявлень особистості про сукупність та конфігурацію темпорально локалізованих найімовірніших подій її майбутнього. Таке розуміння цього поняття найбільше відповідає когнітивно-мотиваційному підходу, в якому воно достатньо операціоналізоване [9]. Згідно зазначеного підходу на поведінку суб'єкта здійснюють істотний вплив події минулого і майбутнього, котрі представлені в його часовій перспективі; вплив часової перспективи на поведінку людини має мотиваційний характер. Часова перспектива вибудовується із об'єктів, які існують на когнітивному рівні. Об'єкти когнітивної репрезентації можуть мати темпоральну локалізацію у минулому, теперішньому або майбутньому. Минулі та майбутні події впливають на поведінку суб'єкта у тій мірі, в якій вони представлені на когнітивному рівні поведінкового функціонування. Терміном «об'єкт» позна-

чено події, ситуації, стосунки, людей – тобто все, що може бути представлено в часовій перспективі суб'єкта і бути об'єктом його пізнання й мотивації.

Дослідження часової перспективи (як і основні напрямки дослідження Ж. Ньютона [9]) передбачає вивчення наступних її аспектів: змістових особливостей, віддаленості, тривалості, насиченості (щільності) розподілу об'єктів у різні періоди (минулого або майбутнього), рівня реалістичності, оптимістичності, чіткості, яскравості, визначеності уявлень цих об'єктів суб'єктом тощо.

Насиченість (щільність) визначається шляхом підрахунку кількості висловлювань, котрі відносились до певного життєвого періоду. Віддаленість передбачає вимірювання часового проміжку очікуваного суб'єктом часу здійснення події з його часової перспективи. Тривалість часової перспективи відповідає часовому проміжку між теперішнім моментом і найвіддаленішим із розміщених в часовій перспективі об'єктів – як своєрідний хронологічний «розмах» подій майбутнього. Показники диференційованості можуть бути встановлені шляхом аналізу розсіву показників окремих характеристик часової перспективи.

Рівень мотивації вивчення англійської мови розглядається як міра впливу сукупності зовнішніх чи внутрішніх спонук, що зумовлюють активність суб'єкта у вивченні англійської мови. Виокремлення ступеня такого впливу можливе шляхом оцінки рівня вищезгаданої активності. Зокрема, рівень мотивації вивчення англійської мови може бути відображений у кількісних показниках мотивів учбової діяльності, у здійсненні вибору професії, яка передбачає різний рівень вивчення англійської мови та в обсязі засвоєння студентами вказаної дисципліни (рівня їх успішності та знань з англійської мови).

Навчальні програми ВНЗ України передбачають різний обсяг підготовки студентів з англійської мови в залежності від обраної ними спеціальності. Зокрема, для студентів факультетів іноземних мов (перекладачів) передбачено значно більший, ніж для інших спеціальностей, обсяг відповідної підготовки. Студенти, що здобувають професію, котра не пов'язана із необхідністю володіння англійською мовою, вивчають даний предмет у значно меншому, ніж англійські філологи, обсязі. Проміжне місце між згаданими видами спеціальностей займають ті, для яких англійська мова є дисципліною спеціалізації.

Вибір молодими людьми спеціальності «Англійська мова» може свідчити про вищий рівень мотивації вивчення іноземної мови, ніж вибір спеціальності, для якої англійська є нефаховим

предметом. Відповідно, середній рівень такої мотивації буде притаманний студентам, що обрали спеціальність, котра, в свою чергу, передбачає вивчення англійської як дисципліни спеціалізації (рис. 1).

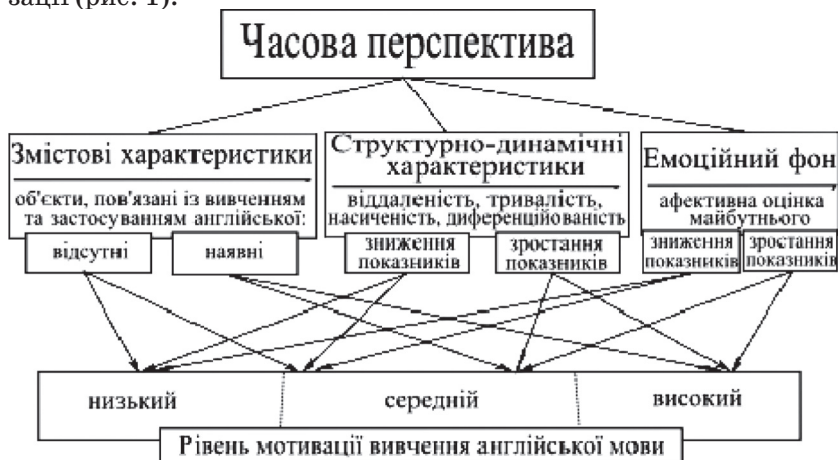


Рис. 1. Структурно-функціональна модель взаємозв'язку показників параметрів часової перспективи та рівня учбової мотивації особистості

У вищезгаданих групах спеціальностей можуть бути студенти, котрі також різняться між собою рівнем активності у вивченні англійської мови (і, відповідно, також будуть відрізнятися за рівнем мотивації її вивчення). Саме тому оцінюється рівень такої активності шляхом експлікації рівня їх успішності вивчення англійської мови (на основі підсумкових оцінок з англійської мови за семестр). Унаслідок проведеної роботи, виділено три підривні (відповідно до рівня успішності: задовільно, добре, відмінно) мотивації вивчення англійської мови в кожній із вищеописаних груп спеціальностей (рис. 1).

Застосування запропонованої моделі взаємозв'язків між показниками параметрів часової перспективи та рівнем учбової мотивації особистості також вимагає отримання інформації про поточну активність студента у засвоєнні знань у цілому та англійської мови, зокрема. Це унеможливило похибку, спричинену не врахуванням того, що рівень знань англійської мови та рівень успішності її вивчення (високий чи низький) може бути зумовлений минулою (іноді, доволі давньою) активністю досліджуваних у вивченні даного предмета. Експлікація показників, зокрема,

внутрішньої і зовнішньої мотивації вивчення англійської мови та характеристик мотивації навчання в цілому надає додаткову необхідну інформацію про поточну учбову активність студента.

З метою проведення емпіричного вивчення параметрів часової перспективи у студентів з різним типом мотивації вивчення англійської мови застосовуються методики, які придатні для групової форми проведення дослідження. У процесі дослідження було використано 6 психологічних методик для дослідження часової перспективи та для виявлення мотивації вивчення англійської мови: методика мотиваційної індукції Ж. Ньютона для експлікації структурно-змістових особливостей часової перспективи; методика «Перспектива мого життя» (ПМЖ) Є.А. Міско і Н.В. Тарабріної для оцінки диференційованості, емоційного забарвлення, визначеності, контрольованості часової перспективи [8]; методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної [5]; авторські – методика «Події мого майбутнього» для виявлення хронологічно-змістових характеристик часової перспективи; анкета «Мотивація вивчення англійської мови» для виявлення характеру та рівня мотивації вивчення студентами англійської мови та успішності її вивчення у ВНЗ; граматичні та лексичні тестові завдання з англійської мови «Vocabulary and grammar test» для виявлення рівня знань англійської мови.

Організація дослідження передбачає виділення трьох груп респондентів за критерієм рівня фахового вивчення ними англійської мови: група №1 – студенти, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну; група №2 – студенти, що вивчають англійську мову як дисципліну спеціалізації; група №3 – студенти-філологи освітнього напрямку «Англійська мова та література».

Висновки. Результати, отримані за допомогою методики мотиваційної індукції Ж. Ньютона, дозволяють констатувати, що в досліджуваних групах студентів у процентному співвідношенні абсолютно переважають ті категорії мотиваційних об'єктів часової перспективи, що відносяться до прагнень самореалізації та саморозвитку. Відносно інших, то в них значно частіше зустрічаються об'єкти, що стосуються планів щодо особистого життя респондентів, очікувань чого-небудь від інших, прагнень зробити що-небудь для інших, планів щодо майбутньої професійної діяльності та навчання. Більшість досліджуваних оцінюють свою майбутню часову перспективу як насичену подіями, сповнену надій, цікаву, в оточенні багатьох людей. Значна частина респондентів більшість своїх мотиваційних об'єктів, котрі стосуються їх майбутнього, співвідносять із усім своїм подальшим життям

(а не з його окремим часовим чи життєвим періодом). Для більшості студентів, що вивчають англійську мову як нефахову дисципліну, характерною є низька кількість мотиваційних об'єктів, котрі пов'язані з їх взаємодією з оточуючими людьми. Очікувані події майбутнього оцінюються респондентами як залежні від їх вибору; тривалість часової перспективи значної кількості досліджуваних студентів не перевищує 10 років.

Процес становлення узгодженої життєвої перспективи має свої гендерні особливості. У ранній юності між юнаками та дівчатами виявлено розбіжності у структурі та змісті індивідуальних життєвих перспектив. Зокрема, в дівчат майбутнє представлено більш реальним, аніж у чоловіків, життєвими планами, цілями; життєва перспектива жінок характеризується більшою продуктивністю подій минулого та майбутнього. Отже, встановлено, що у процентному співвідношенні в досліджуваних студентів представленість різних категорій мотиваційних об'єктів їх часової перспективи є нерівномірною. Зокрема, найбільшою є кількість тих із них, які співвідносяться із прагненнями суб'єкта до самореалізації. Аналіз процентного співвідношення відповідей респондентів на питання анкети, яка спрямована на експлікацію особливостей мотивації вивчення студентами англійської мови, дає підстави констатувати наявність незначного переважання в англійських філологів мотивації отримання знань; у студентів, що вивчають англійську як нефахову дисципліну – мотивації отримання диплому; у респондентів, що вивчають англійську як дисципліну спеціалізації – мотивації отримання диплому і здобуття професії.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала / К.А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А.Бодрова. – М., 1991. – С.58–67.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Под редакцией Д.И.Фельдштейна. – 2-е изд. / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19–26.

4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи : монография / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Ильина И.А. Мотивация достижения и индивидуальный стиль деятельности старшеклассников / И.А. Ильина // Ананьевские чтения – 2004 : Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2004» / Под ред. Л.А. Цветковой, Г.М. Яковлева. – СПб. : СПбГУ, 2004. – С. 393–394.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.Є. Левенець. – К., 2006. – 20 с.
8. Миско Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А. Миско, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2004. – Том 25, №3. – С. 44–52.
9. Ньютен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Ньютен. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
10. Радчук Г.К. Структурні та динамічні характеристики ціннісних орієнтацій студентів / Г.К.Радчук // Проект : «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності. Наука і освіта. Спецвипуск. – Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – № 5, 2009. – С. 135–140.
11. Рудь Г.В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 : «Педагогічна та вікова психологія» / Г.В. Рудь. – К., 2005. – 20 с.
12. Сидорик Ю.Р. Особливості життєвих перспектив у студентів із різним типом взаємин із своїми батьками / Ю.Р. Сидорик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 203–212.
13. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Typolohycheskyu podkhod k lychnosty professyonalu / K.A. Abul'khanova-Slavskaya //

- Psykhologicheskoe issledovanye problemy formirovaniya lychnosti professionala / Pod red. V.A.Bodrova. – M., 1991. – S. 58–67.
2. Bozhovych L.Y. Problemy formirovaniya lychnosti / L.Y. Bozhovych // Pod redaktsiyey D.Y.Fel'dshyteyna / Vstupytel'naya stat'ya D. Y. Fel'dshyteyna, 2-e yzd. M.: Yzdatel'stvo «Ynstytut praktyche-skooy psikhologiyu», Voronezh: NPO «MODЭK», 1997. – 352 s.
 3. Hynzburch M.R. Lychnostnoe samoopredelenye kak psikhologicheskaya problema / M.R. Hynzburch // Voprosy psikhologiyu. – 1988. – #2. – S. 19–26.
 4. Holovakha E.Y. Zhyznennaya perspektyva y professional'noe samoopredelenye molodezhy : Monografyya / E.Y. Holovakha. – K. : Naukova dumka, 1988. – 144 s.
 5. Yl'yna Y.A. Motyvatsyya dostyzenyya y yndyvudual'nyy styl' deyatel'nosty starsheklassnykov / Y.A. Yl'yna // Anan'evskyye chtenyua – 2004 : Materyaly nauchno-praktycheskooy konferentsyy «Anan'evskyye chtenyua – 2004» / Pod red. L.A. Tsvetkovoy, H.M. Yakovleva. – SPb.: SPbHU, 2004. – S. 393–394.
 6. Kon Y.S. V poyskakh sebya. Lychnost' y ee samosoznanye / Y.S. Kon. – M. : Polytyzdat, 1984. – 335 s.
 7. Levenec' A.Je. Psichologichni osoblyvosti stanovlennja zhyttjevoi' perspektyvy v junac'komu vici: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psichologija» / A.Je. Levenec'. – K., 2006. – 20 s.
 8. Mysko E.A., Tarabryna N.V. Osobennosty zhyznennoy perspektyvy u veteranov voyny v Afhanystane y lykvydatorov avaryu na ChAЭS / E.A. Mysko, N.V. Tarabryna // Psichologicheskyy zhurnal. – 2004. – Tom 25, №3. – S. 44–52.
 9. Nyutten Zh. Motyvatsyya, deystvye y perspektyva budushchoho / Zh. Nyutten. – M. : Smysl, 2004. – 608 s.
 10. Radchuk G.K. Strukturni ta dynamichni karakterystyky cinnisnyh orijentacij studentiv / G.K.Radchuk // Proekt : «Teoretiko-metodologichni problemy psichologichnogo suprovodu profesijnoi' dijalnistju. Nauka i osvita. Specvypusk. – Odesa : Pivdennoukrai'ns'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet im. K.D.Ushyns'kogo. – № 5, 2009. – S. 135–140.
 11. Rud' G.V. Formuvannja zhyttjevyh perspektyv u rannij junosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec. 19.00.07 : «Pedagogichna ta vikova psichologija» / G.V. Rud'. – K., 2005. – 20 s.

12. Sydoryk Ju.R. Osoblyvosti zhyttjevyh perspektyv u studentiv iz riznym typtom vzajemyn iz svoi'my bat'kamy / Ju.R. Sydoryk // Zbirnyk naukovykh prac': filosofija, sociologija, psihologija. – Ivano-Frankivs'k, VDV CIT, 2007. – Vyp. 12. – Ch. 2. – S. 203–212.
13. Yakobson P.M. Psykholohycheskye problemy motyvatsyy po vedenyya cheloveka / P.M. Yakobson. – M. : Prosveshchenye, 1969. – 317 s.

L.I. Kuzio. Theoretical and methodological bases for the research of the parameters of temporal perspective and levels of English learning motivation. The author defines temporal perspective as one of the most important factors motivating subject's behavior. It is stressed that the particularity of the events that are in a timeline of student's perspective determine its content, influence the activity and initiative of the subject's educational process, form a sense of satisfaction with the training and awareness of its personal significance of the results of the acquired new knowledge. The terms that are close within the meaning are analyzed: life goals, life plans, ideas about the future, predictive ability, time orientation, temporal perspective, time transpective. The following items are distinguished: motivational objects that represent certain aspects of the subject's personality; the action and the desire of the subject aimed at self-development, self-realization in the educational activity and in the profession; the desire for activity in general, in the educational and professional activities. The options of studying educational activity motivation are pointed out: internal and external, immediate motives, implied motives, and the motives of achievement. In case of a long time perspective more successful in its implementation are the subjects with the motivation of achievement than with the motivation to avoid mishaps. The options of temporal perspective are researched: content features, duration, remoteness, the level of realism, clarity, brightness. It is settled that the representation of the various categories of the motivational objects of their temporal perspective is uneven. In particular, a number of those of them that are correlated with the tenacity of a subject to self-realization is the biggest. In the studied groups of students absolutely dominated is the category of motivational objects of temporal perspective that relate to the aspirations of personal self-realization and self-development.

Key words: temporal perspective, options, motivational objects, level of motivation, content features, saturation, remoteness, duration, motive, educational activity.

Received July 12, 2015

Revised August 24, 2015

Accepted September 21, 2015

Психологічна структура комунікативної компетентності студента-майбутнього фахівця з фізичного виховання

Lakhtadyr O.V. The psychological structure of the communicative competence of student-future specialist in physical education / O.V. Lakhtadyr // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 349–359.

О.В. Лахтадир. Психологічна структура комунікативної компетентності студента-майбутнього фахівця з фізичного виховання. У статті проаналізовано поняття та структура комунікативної компетентності. Створено психологічну модель комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту.

Досліджено особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

У своєму дослідженні ми виділяємо чотири основних компоненти комунікативної компетентності: комунікативно-когнітивний (пізнавальний), комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний і комунікативно-інтерактивний.

До комунікативно-когнітивного компонента комунікативної компетентності належать такі характеристики суб'єкта: комунікативні знання, досвід спілкування, позитивні особистісно-комунікативні настановлення.

Комунікативно-мовленнєвий компонент комунікативної компетентності включає в себе: вміння говорити, вміння слухати, невербальні засоби спілкування.

Комунікативно-перцептивний компонент комунікативної компетентності містить: здатність до емпатії; здатність до регулювання емоційного стану у взаємодії; здатність до адекватного міжособистісного сприймання; здатність до діалогічного стилю взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях.

Комунікативно-інтерактивний компонент комунікативної компетентності включає в себе: володіння гнучкою стратегією спілкування; володіння тактикою організації взаємодії; здатність до конструктивної поведінки в конфліктній ситуації; володіння технікою переконання у взаємодії.

Зроблено висновок, що комунікативна компетентність є складним особистісним утворенням; це сукупність комунікативних знань, умінь

і навичок, потрібних фахівцю для ефективного виконання своєї професійно-комунікативної діяльності. Запропонована нами структура комунікативної компетентності містить чотири основних компоненти: комунікативно-когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний і комунікативно-інтерактивний, які слугують інструментом реалізації комунікативно-професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

Ключові слова: комунікативна компетентність, психологічна структура комунікативної компетентності, основні компоненти комунікативної компетентності.

Е.В. Лахтадыр. Психологическая структура коммуникативной компетентности студента-будущего специалиста по физическому воспитанию. В статье проанализированы понятие и структура коммуникативной компетентности, проанализирована ее психологическая структура. Создана психологическая модель коммуникативной компетентности специалиста по физической культуре и спорту.

Исследованы особенности развития коммуникативной компетентности будущего специалиста по физической культуре и спорту.

В своем исследовании мы выделяем четыре основных компонента коммуникативной компетентности: коммуникативно-когнитивный, коммуникативно-речевой, коммуникативно-перцептивный и коммуникативно-интерактивный.

К коммуникативно-когнитивному компоненту коммуникативной компетентности относятся такие характеристики общения: коммуникативные знания, опыт общения, положительные личностно-коммуникативные установки.

Коммуникативно-речевой компонент коммуникативной компетентности включает в себя: умение говорить, умение слушать, невербальные средства общения.

Коммуникативно-перцептивный компонент коммуникативной компетентности содержит: способность к эмпатии, способность к регулированию эмоционального состояния во взаимодействии, способность к адекватному межличностному восприятию, способность к диалогическому стилю взаимодействия в профессионально-коммуникативных ситуациях.

Коммуникативно-интерактивный компонент коммуникативной компетентности включает в себя: владение гибкой стратегией общения; владение тактикой организации взаимодействия; способность к конструктивному поведению в конфликтной ситуации; владение техникой убеждения во взаимодействии.

Вывод: коммуникативная компетентность является собой сложное личностное образование; это совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, нужных специалисту для эффективного выполнения своей профессионально-коммуникативной деятельности. Предложенная нами структура коммуникативной компетентности содержит четыре основных компонента: коммуникативно-когнитивный, комму-

никативно-речевой, коммуникативно-перцептивны, коммуникативно-интерактивный, которые служат инструментом реализации коммуникативно-профессиональной деятельности будущего специалиста по физической культуре и спорту.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности, основные компоненты коммуникативной компетентности.

Постановка проблеми. В умовах динамічного розвитку суспільства, посилення інтенсивності міжособистісних відносин, а також різноманіття інформації особливої актуальності набула потреба у вирішенні проблеми розвитку комунікативної компетентності фахівця. Успішність діяльності фахівця залежить від його професійних знань і вмінь. Адже невід'ємною складовою їх є його комунікативні знання і вміння. Професія педагога, зокрема вчителя з фізичного виховання, тренера зі спорту відносяться до типу професій «людина-людина», в яких комунікативна компетентність відіграє особливу роль: це невід'ємний інструмент їх професійно-комунікативної діяльності. Довершене володіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками дозволяє фахівцеві не тільки мотивувати тих, хто навчається, до навчально-професійної діяльності, а й всебічно заохочувати учнів до рухової активності (спорту) та ведення здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень. Як показало дослідження, комунікативна компетентність є системно-структурним утворенням особистості. Комунікативну компетентність ми розглядаємо як складне особистісне утворення суб'єкта спілкування, сукупність його комунікативних знань, умінь і навичок. Це психологічний інструмент людини, за допомогою якого вона реалізує свою комунікативну і професійну діяльність.

Огляд літературних джерел показав, що формування комунікативних вмінь і навичок досліджували такі вчені, як З.І. Білоусова, І.Г. Кирилова, М.П. Васильєва, В.В. Каплинський, Н.М. Косова, М.А. Коць, Т.Я. Шепеленко; реалізацію способів комунікативної підготовки вчителя вивчали О.Р. Березюк, В.П. Наумов; дослідженням особливостей спілкування у зв'язку з підготовкою спеціалістів у вищих навчальних закладах займалися В.Л. Зливков, А.Г. Курбанов, Ф.М. Рахматуллін, специфіку комунікативної компетентності у процесі професійного становлення фахівця проаналізувала О.М. Корніяка.

Мета дослідження полягає у розкритті специфіки розвитку комунікативної компетентності особистості – і зокрема, майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній психологічній науці традиційним вважається виокремлення трикомпонентної структури комунікативної компетентності особистості. Компонентами такої структури, розробленої Б. Шпітсбергом і В. Купахом [12], виступають комунікативні знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш доцільною в конкретній ситуації); *уміння* (здатність застосувати цю поведінку в певному контексті) і мотивація до спілкування (прагнення до ефективної та компетентної комунікації).

У свою чергу, Дж. МакКроскі, досліджуючи домени комунікативного навчання, виділяє ті з них, які можна співвіднести з такими компонентами комунікативної компетентності: *когнітивним*, який передбачає знання та розуміння законів комунікації; *психомоторним*, що містить уміння будувати та використовувати граматично, синтаксично, фонетично та стилістично коректні висловлювання, підтримувати зоровий контакт та ін.; і *афективним*, пов'язаним зі ставленням того, хто навчається, до набутих знань та вмінь [11].

Вельми всеохоплюючою є характеристика структури досліджуваного феномена, яку дав Є.В. Руденський. Він виділяє у структурі комунікативної компетентності такі складові: *комунікативно-діагностичну* (діагностика соціально-психологічної ситуації); *комунікативно-прогностичну* (передбачення результатів спілкування); *комунікативно-програмуючу* (підготовка до комунікації, зміст, цілі, прийоми); *комунікативно-організаційну* (засоби залучення уваги до предмета комунікації) [9].

У структурі комунікативної компетентності особистості Ю.М. Жуков визначив декілька ієрархічних рівнів: стратегічний, тактичний і технічний [4].

У свою чергу, Ю.М. Смелянов виокремлює у структурі комунікативної компетентності такі компоненти: загальні здібності (здатність до навчіння); комунікативні знання, вміння і навички (вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки), власне невербальні засоби; організацію індивідом міжособистісного простору на своїй території згідно з соціальними нормами; особистісні змінні: Я-концепція, пластично-ригідне настановлення, екстернальність, інтернальність [3].

Особливу увагу В.М. Куніцина, Н.В. Казарінова і В.М. Погольша зосереджують на характеристиці таких складових комунікативної компетентності, як комунікативність і комунікабельність. *Комунікативність* вони розглядають як володіння

індивідом процесуальною стороною контакту, що виражається в свідомому використанні експресії, володінні голосом, вмінні тримати паузу. Під *комунікабельністю* ними розуміється здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми [6].

На думку Л.А. Петровської, процес спілкування завжди являє собою складну та внутрішньо суперечливу єдність перцептивних, комунікативних й інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної форм, репродуктивного й продуктивного рівнів, спілкування глибинного, особистісного та поверхового, деперсоналізованого і т.д. [8].

А.Г. Самохвалова вважає, що комунікативна компетентність є багаторівневою інтегративною якістю особистості: це сукупність мотиваційних, когнітивних і поведінкових її особливостей, що зумовлює ефективне спілкування. Критеріями розвитку комунікативної компетентності виступають мотиваційний, когнітивний, інструментальний [10].

У свою чергу, О.М. Корніяка вицленює у психологічній структурі комунікативної компетентності, за допомогою якої суб'єкт у процесі діяльності і спілкування реалізує три основних функції – комунікативну, перцептивну й інтерактивну – три основних компоненти: комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний, інтерактивний. У зв'язку з цим дослідниця зауважує, що комунікативна компетентність об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей (компетентностей):

Комунікативно-мовленнєву здатність, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування та висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

Соціально-перцептивну здатність як сприймання та розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання та взаємооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).

Інтерактивну здатність як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за пове-

дінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність впливати на партнера зі спілкування; вміння слухати і володіти ефективною тактикою переконання іншої людини [5].

На підставі вищесказаного і опираючись на системний підхід до аналізу проблеми комунікативної компетентності, ми у своєму дослідженні виділяємо чотири основних компоненти: комунікативно-когнітивний (пізнавальний), комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний і комунікативно-інтерактивний.

Таблиця № 1

Психологічна структура і змістові показники комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту

	Структурні компоненти	Показники
1	Комунікативно-когнітивний	1) Комунікативні знання; 2) досвід спілкування; 3) позитивні особистісно-комунікативні настановлення.
2	Комунікативно-мовленнєвий	1) Вміння говорити; 2) вміння слухати; 3) невербальні засоби спілкування.
3	Комунікативно-перцептивний	1) Здатність до емпатії; 2) здатність до регулювання емоційного стану у взаємодії; 3) здатність до адекватного міжособистісного сприймання; 4) здатність до діалогічного стилю взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях.
4	Комунікативно-інтерактивний	1) Володіння <i>гнучкою стратегією</i> спілкування; 2) володіння <i>тактикою</i> організації взаємодії; 3) здатність до <i>конструктивної поведінки</i> в конфліктній ситуації; 4) володіння технікою <i>переконання</i> у взаємодії.

Результативний бік навчально-професійної взаємодії суб'єкта і носія комунікативної компетентності визначався за такими показниками: досягнення взаєморозуміння, емоційно-комунікативна врівноваженість, продуктивність взаємодії у системі «вчитель-учні».

Наразі охарактеризуємо детальніше кожний із виокремлених нами компонентів.

До **комунікативно-когнітивного** компонента, як зазначалося, належать такі характеристики суб'єкта: комунікативні

знання (знання з психології спілкування; знання способів розуміння соціальних об'єктів: самого себе, інших людей, груп тощо; знання основних правил організації спілкування; знання ситуативних норм – привітання, звертання, привертання уваги тощо; досвід спілкування (комунікативні знання і вміння); позитивні особистісно-комунікативні настановлення (спрямованість на міжособистісну взаємодію для реалізації завдань професійної діяльності).

Комунікативно-мовленнєвий компонент включає в себе: вміння говорити; вміння слухати; невербальні засоби спілкування: а) володіння міміко-пантомімічним супроводом, адекватним висловлюванням, – це такі паралінгвістичні засоби, як інтонація, паузи, темп, голосність, мелодика; кінетичні засоби: жестикуляція, міміка; проксемічні засоби: пози, рухи, дистанція спілкування); б) вміння контролювати рухи тіла (унікати зайвих рухів); в) володіння інтонацією, вміння тримати паузу, здатність управляти голосністю.

Відтак, цей компонент передбачає володіння особистістю вербальними і невербальними засобами комунікації, культурою мови, правильність, виразність й естетичність мовлення [7].

Комунікативно-перцептивний компонент містить у своєму складі: здатність до емпатії (вміння співчуття, співпереживання); здатність до регулювання емоційного стану у взаємодії (навчально-професійна взаємодія); здатність до адекватного міжособистісного сприймання (вміння «читати» за обличчям, розуміння психологічного стану партнера зі спілкування); здатність до діалогічного стилю взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях.

До цього компонента зазвичай відносять здатність адекватно сприймати іншу людину і встановлення на цій основі взаєморозуміння, а також оцінку ситуації спілкування. Враження, які виникають при цьому, відіграють важливу регулятивну роль у процесі спілкування. По-перше, це відбувається тому, що, у процесі пізнання іншої людини, здійснюється становлення і самого індивіда, котрий пізнає. По-друге, тому, що від міри точності «читання» іншої людини залежить успіх організації з нею погоджених дій [1].

Відтак, перцептивний компонент комунікативної компетентності виступає в ролі регулятора процесу спілкування. Вибір людиною тієї або іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприймання й оцінку партнерів, самого себе і ситуативного контексту в цілому.

Соціальна перцепція – це передусім процес формування образу іншої людини у свідомості співрозмовника. Уявлення про іншу людину тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Чим краще ми розуміємо себе, тим краще ми розуміємо іншого, і водночас, чим повніше розкрита інша людина, тим більш повним стає уявлення і про самого себе [2].

Комунікативно-інтерактивний компонент передбачає організацію взаємодії між індивідами, що спілкуються і включає в себе здатність до встановлення комунікативного контакту, володіння гнучкою стратегією спілкування (реалізація задач фізичного виховання), володіння тактикою організації взаємодії (методи організації на уроці), здатність до конструктивної поведінки в конфліктній ситуації, володіння технікою переконання у взаємодії.

У процесі взаємодії, безумовно, здійснюється певний вплив однієї особистості на іншу. Розрізняють одинадцять основних типів впливу: *переконання, самоподання, нав'ювання, зараження, наслідування, прихильність, прохання, примус, критика, ігнорування, маніпулювання.*

Володіння цим компонентом комунікативної компетентності передбачає організацію взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, ідеями, а й діями.

У результаті дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Комунікативна компетентність є складним особистісним утворенням; це сукупність комунікативних знань, умінь і навичок, потрібних фахівцю для ефективного виконання своєї професійно-комунікативної діяльності.
- Запропонована нами структура комунікативної компетентності містить чотири основних компоненти: комунікативно-когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний і комунікативно-інтерактивний, які слугують інструментом реалізації комунікативно-професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. До складу кожного з компонентів, у свою чергу, входить ряд важливих складових, які розкривають зміст цих компонентів і дають можливість суб'єктові спілкування повноцінно здійснювати комунікативну діяльність.

У перспективі нашого дослідження – здійснення емпіричного вивчення особливостей сформованості комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Берштейн С.И. Языковая сторона радиолекции / С.И. Берштейн // Речевое воздействие: проблемы прикладной психолінгвистики / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1972. – С. 114–126.
2. Введение в практическую социальную психологию: учеб. пособие / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой). – М. : «Смысл», 1996. – С. 35–46.
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис... д-ра псих. наук : 19.00.05 / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 403 с.
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растенников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
5. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення / Ольга Корніяка // Психолінгвистика : [зб. Наук. Праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав – Хмельницький : ПП «СКД», 2011. – Вип. 8. – С. 33–45.
6. Куница В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Лахтадир О.В. Психологічна структура комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту / Олена Лахтадир // [зб. Наук. праць МНПК («Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)]. Івано-Франківськ, 2014. – Вип. 12. – С. 23–31.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская // Социально-психологический тренинг. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Руденский Е.В. Социальная психология : Курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭ иУ, «Сибирское соглашение», 1999. – 224 с.
10. Самохвалова А.Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций: учебное пособие / А.Г. Самохвалова. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2012. – 333 с.
11. McCroskey J.C. Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective / J.C. McCroskey // Communication Education. – 1982. – Vol. 31. – P. 42–54.

12. Spitzberg B.H. Interpersonal communication competence / B.H. Spitzberg, W.R. Cupach. – Beverly Hills, CA : Sage, 1984. – 456 p.

Список використаних джерел

1. Bershtejn S.I. Jazykovaja storona radiolekcii / S.I. Bershtejn // Rechevoe vozdejstvie: problemy prikladnoj psiholingvistiki / otv. Red. A.A. Leont'ev. – M. : Nauka, 1972. – S. 114–126.
2. Vvedenie v praktičeskiju social'nuju psihologiju: ucheb. posobie / pod red. Ju.M. Zhukova, L.A. Petrovskoj, O.V. Solov'evoj. – M. : «Smysl», 1996. – S. 35–46.
3. Emel'janov Ju.N. Teorija formirovanija i praktika sovershenstvovanija komunikativnoj kompetentnosti: dis... d-ra psih. nauk : 19.00.05 / Ju.N. Emel'janov. – L. – 1991. – 403 s.
4. Zhukov Ju.M. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshhenii / Ju.M. Zhukov, L.A. Petrovskaja, P.V. Rastennikov. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 104 s.
5. Kornijaka O.M. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi' kompetentnosti fahivciv na riznyh etapah i'h profesijnogo stanovlennja / Ol'ga Kornijaka // Psiholingvistyka : [zb. Nauk. Prac' DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyč'kyj derzhavnyj pedagogičnyj universytet imeni Grygorija Skovorody»]. – Perejaslav – Hmel'nyč'kyj : PP «SKD», 2011. – Vyp. 8. – s. 33–45.
6. Kunicina V.N. Mezhhichnostnoe obshhenie. Uchebnik dlja vuzov / V.N. Kunicina, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.
7. Lahtadyr O.V. Psihologična struktura komunikatyvnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv z fizyčnoj kul'tury i sportu.(Olena Lahtadyr // [zb. Nauk. prac' MNPК («Prykarpats'kyj nacional'nyj universytet imeni Vasylja Stefanyka»)]. – Ivano-Frankivs'k, 2014. – Vyp. 12. – S. 23–31.
8. Petrovskaja L.A. Kompetentnost' v obshhenii / L.A. Petrovskaja // Social'no-psihologičeskij trening. – M. : Izd-vo MGU, 1989. – 216 s.
9. Rudenskij E.V. Social'naja psihologija : Kurs lekcij / E.V. Rudenskij. – M. : INFRA-M; Novosibirsk: NGAJe iU, «Sibirskoe soglasenie», 1999. – 224 s.
10. Samohvalova A.G. Delovoe obshhenie: sekrety jeffektivnyh kommunikacij: uchebnoe posobie / A.G. Samohvalova. – 2-e izd., pererab. i dop. – SPb. : Rech', 2012. – 333 s.

O.V. Lakhtadyr. The psychological structure of the communicative competence of student-future specialist in physical education. The article analyzes the concept and structure of communicative competence. A psychological model of communicative competence of a specialist in physical culture and sports is created.

The features of the communicative competence development of future specialists in physical culture and sports are studied.

In the study, we distinguish four basic components of communicative competence: communicative and cognitive (cognitive), communicative speech, communicative and perceptive and communicative and interactive.

The communicative and cognitive component of communicative competence consists in the following characteristics of the subject: communicative knowledge, intercourse experience, positive personal-communication instructions.

Communicative speech component of communicative competence includes: the ability to speak, listen, nonverbal means of communication.

Communicative perceptive component of communicative competence includes: capacity for empathy; ability to regulate emotional state in the interaction; adequate capacity for interpersonal perception; ability to dialogic style of interaction in professional and communication situations.

Communicative and interactive component of communicative competence includes: possession of flexible communication strategy; possession tactics of interaction; ability to constructive behavior in conflict situations; the technique of persuasion in interaction.

The conclusion is made that communicative competence is a complex personality formation; it is a set of communication knowledge and skills necessary to effectively perform of skilled professional and communication activities. The proposed structure of communicative competence consists of four main components: the communicative and cognitive, communicative speech, communicative and perceptive and communicative and interactive, which serve as a tool to implement communicative and professional activities of the future expert in physical culture and sports.

Key words: communicative competence, psychological structure of communicative competence, the main components of communicative competence.

Received July 11, 2015

Revised August 26, 2015

Accepted September 29, 2015

Общая характеристика психологической специфики непсихотических личностных расстройств (по МКБ-10)

Maksymenko K.S. General characteristics of the psychological specificity of non-psychotic personality disorders (according to ICD-10) / 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. Onufriieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 360–371.

К.С. Максименко. Загальна характеристика психологічної специфіки непсихотичних особистісних розладів (за МКХ-10). Констатується, що в клінічній картині психогеній простежується чіткий зв'язок між особливостями характеру і способом реагування при дії психотравми: інтенсивність і гострота емоційного й особистісного реагування залежить від вродженно-конституціональних і характерологічних особливостей індивіда. Встановлено, що дія психотравмуючих подій провокує виникнення декомпенсацій, що закріплюють невротичну поведінку і загострюють патологічні риси. Встановлено, що соматогенії в цій проблематиці досі не знайшли достатнього відображення. Досліджено, що психологічна специфіка непсихотичних розладів виражається в: 1) надмірно інтенсивному, неадекватному, невідповідному силі стимуляції емоційному реагуванні, провокує виникнення поведінкових порушень, супроводжуваних невротичними і психопатичними симптомами; 2) таких, що не досягають рівня патології когнітивних порушеннях, проте роблять істотний вплив на поведінку, адаптивні можливості особистості і характер взаємодії з оточуючими; 3) у порушенні системи відносин особистості: до себе, до інших людей і світу в цілому. Встановлено, що метою психотерапевтичного впливу в клініці непсихотичних розладів є досягнення саногенного ефекту шляхом активації основних механізмів особистісної трансформації пацієнта, яка відбувається завдяки специфічним психотерапевтичним впливам і інтервенціям. Зроблено висновок, що завданнями психотерапії пацієнтів із 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, а головна ж мета психотерапевтичної допомоги при соматогенних полягає у відновленні особистісного «Я» пацієнта.

Ключові слова: психологічна специфіка непсихотичних особистісних розладів, клінічна картина, психотравма, психотерапевтичний вплив, психотерапевтична допомога, відновлення, особистісне «Я», пацієнт, психотерапія.

К.С. Максименко. Общая характеристика психологической специфики непсихотических личностных расстройств (по МКБ-10). Констатируется, что в клинической картине психогений прослеживается четкая связь между особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы: интенсивность и острота эмоционального и личностного реагирования зависит от врожденно-конституциональных и психологических особенностей индивида. Установлено, что действие психотравмирующих событий провоцирует возникновение декомпенсаций, закрепляющих невротическое поведение и обостряющих патологические черты. Установлено, что соматогении в этой проблематике до сих пор не нашли достаточного отображения. Исследовано, что психологическая специфика непсихотических расстройств выражается в: 1) чрезмерно интенсивной, неадекватной, несоответствующем силе стимуляции эмоциональном реагировании, провоцирующем возникновение поведенческих нарушений, сопровождаемых невротическими и психопатическими симптомами; 2) не достигающих уровня патологии когнитивных нарушениях, однако оказывающих существенное влияние на поведение, адаптивные возможности личности и характер взаимодействия с окружающими; 3) в нарушении системы отношений личности: к себе, к другим людям и миру в целом. Установлено, что 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. Сделан вывод, что 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, а главная же цель психотерапевтической помощи при соматогениях состоит в восстановлении личностного «Я» пациента.

Ключевые слова: психологическая специфика непсихотических личностных расстройств, клиническая картина, психотравма, психотерапевтическое воздействие, психотерапевтическая помощь, восстановление, личностное «Я», пациент, психотерапия.

Постановка проблемы. В современной психиатрии и медицинской психологии сложилась традиция дифференцировать психические расстройства по принципу «психотическое-непсихотическое», определяющему уровень психических расстройств, своеобразную глубину и выраженность психопатологической картины заболевания. Психотический уровень расстройства пси-

хической деятельности во всех случаях оценивается как состояние более «тяжелое», чем непсихотическое (Менделевич, 2005).

Можно по-разному именовать личностные особенности, о которых пойдёт речь: своеобразие характера, характерологический радикал, личностная акцентуация и т.п. Мы будем придерживаться предельно четкого, возможно несколько ригористичного, но зато вполне определенного термина, который, на наш взгляд, делает нашу задачу более выпуклой и определённой – «личностное расстройство».

Цель нашей работы – подготовить общую характеристику психологической специфики непсихотических личностных расстройств (по МКБ-10).

Результаты исследования. Психотический уровень расстройств характеризуется тяжелым нарушением психических функций, нарушением психологического контакта с реальной действительностью, дезорганизацией деятельности, поведением, представляющим опасность для больного и окружающих, отсутствием критики к своему состоянию. Психотические расстройства касаются таких сфер психической деятельности как восприятие, память, мышление, эмоции, сознание, а также выражаются в таких симптомах и синдромах как галлюцинации, бред, разорванность и бессвязность мышления, шперрунг, аутизм, амбивалентность, расстройство сознания, выраженное возбуждение и гиперактивность, психомоторная заторможенность и кататоническое поведение.

Непсихотический уровень расстройств характеризуется, прежде всего, наличием критики к своему состоянию, адекватной оценкой окружающей действительности, которые проявляются в дифференциации болезненных субъективных ощущений (симптомов) и объективной реальности. Поведение больного, хотя и может нарушаться, чаще всего не представляет опасности для самого больного или окружающих и находится в рамках социально принятых норм. К непсихотическим расстройствам принято относить психогенные нарушения (невроты, патологические реакции на стресс, соматизированные и соматоформные расстройства), расстройства личности, а также невротоподобные и психопатоподобные проявления при органических заболеваниях головного мозга, соматических заболеваниях (Лакосина, 1994, с.28).

Однако, в Международной классификации болезней ВОЗ десятой версии (МКБ-10) отсутствует традиционное разделение на невроты (непсихотические расстройства) и психозы (психотические расстройства), чего нет ещё в девятой версии. В МКБ-9 выделяли группы «органические психозы» и «другие психозы»,

а также группу «неврозы, расстройства личности (психопатии) и другие непсихотические расстройства» (Бауманн, Перре, 2002). Составители МКБ-10 объясняют такое положение наличием теоретических и концептуальных проблем в определении точности понятий «невроз» и «психоз» и практической дифференциации симптоматики: «всякий раз возникали вопросы о введении таких сложнейших понятий как «инсайт» (критическое отношение к своему психическому состоянию) и «контакт с реальностью», а также о привлечении гипотетических механизмов психологической защиты, которые отнюдь не относятся к общепризнанным концепциям даже в условиях той культурной среды, из которой берут начало» (Карманное руководство к МКБ-10. – 2000. – С. 364). В связи с этим остаётся открытым вопрос о том, какие расстройства из последней версии Международного классификатора болезней можно отнести к непсихотическим.

По данным большинства отечественных авторов непсихотическими считаются две группы расстройств, которые до недавнего времени именовались «неврозы» и «психопатии», а в современной терминологии «невротические расстройства» и «расстройства личности». Для отечественной психиатрии достаточно длительное время была распространена точка зрения, что неврозы возникают, как правило, у психопатических личностей как самостоятельное психическое расстройство, острая реакция на психотравмирующее событие. Позже закрепилось представление о том, что неврозы неспецифичны личностям, страдающим психопатиями или с выраженными психопатичными чертами характера. Таким образом, принципиальным считалось разделение неврозов и психопатий (Карвасарский, 1990). Данные группы расстройств действительно существенно отличаются по глобальности и длительности личностных изменений, вкладу психогенных и конституциональных факторов, степени критичности к собственному состоянию. Так при невротических расстройствах наблюдаются парциальные личностные нарушения с сохранённым критическим отношением к болезни и способностью адаптироваться к окружающей среде, а при расстройствах личности наблюдаются глобальное нарушение характерологической конституции и поведенческих тенденций индивида, нарушения социальной адаптации, частичное осознание собственного болезненного состояния, критика некоторых аспектов может вообще отсутствовать.

Однако общим для неврозов и психопатий является возникновение декомпенсаций в ответ на различные психотравмати-

ческие воздействия, вследствие чего ярко выражены нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения социального взаимодействия при отсутствии патопсихологических нарушений, в первую очередь мышления и сознания. Неврозам и психопатиям не свойственно возникновение личностного дефекта. Таким образом, исходя из традиционного представления отечественной психиатрии, расстройства непсихотического уровня в МКБ-10 могут быть представлены большинством расстройств из рубрики «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» (F40-48), а также некоторыми группами расстройств рубрики «Расстройства зрелой личности и поведения у взрослых» (F60-69), в первую очередь «специфическими расстройствами личности» (F60).

Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства в МКБ-10 определяются как связанные с психологическим стрессом, что соответствует представлениям о психогенной природе невротических нарушений, которая определяется существованием связи между клинической картиной невроза, особенностями системы отношений и патогенной конфликтной ситуацией. Отечественными авторами невроз понимается как психогенное конфликтогенное нервно-психическое расстройство, возникающее в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека, и проявляющегося в специфических клинических феноменах при отсутствии психотических явлений (Бурно, 2000; Макаров, 2001; Карвасарский, 1990; Свядоц, 1982 и др.). Для невротических расстройств свойственно доминирование в клинической картине эмоционально-аффективных и соматовегетативных нарушений, а также обратимость этих нарушений, независимо от их длительности. Таким образом, расстройства, традиционно именовавшиеся «невроз», в МКБ-10 представлены следующими нозологическими формами: неврастения (F48.0), диссоциативные (конверсионные) расстройства (F44), обсессивно-компульсивные расстройства (F42), тревожно-фобические расстройства (F40), другие тревожные расстройства (F41). В качестве непсихогенных психотических нарушений можно рассматривать также реакции на тяжелый стресс и адаптационные расстройства (F43) и соматоформные расстройства (F45).

Специфические расстройства личности (F60) определяются в МКБ-10 как «тяжелые нарушения характерологической конституции и поведенческих тенденций индивида», которые «охватывают несколько сфер структуры личности, оно почти всегда сопровождается значительным субъективно переживаемым

дистрессом и социальной дезадаптацией». Авторы МКБ-10 выделяют следующие диагностические критерии специфических расстройств личности. «Паттерны внутренних переживаний и поведения в целом существенно отклоняются от ожидаемых в соответствующей культурной среде и выходят за рамки приемлемого диапазона (или «нормы»)». Такое отклонение 1) имеет «общий, всепроникающий характер, проявляясь как негибкое, дезадаптивное поведение в широком диапазоне разнообразных личностных и социальных ситуаций»; 2) «является стабильным и наблюдается в течение длительного времени, начиная с подросткового возраста»; 3) «оказывает неблагоприятное воздействие на социальное окружение» индивида (Карманное руководство к МКБ-10, 2000, с. 230-231). Эти критерии вполне соответствуют диагностическим критериям психопатии, выделенным П.Б. Ганнушкиным (2007) и О.В. Кербиковым (1962): тотальности (одни и те же черты обнаруживаются в разных сферах жизни) и устойчивости, т.е. свойству патопсихологических черт проявляться в течение всей жизни, подвергая постоянным срывам процессы социальной адаптации. Расстройства личности в МКБ-10 представлены следующими нозологическими формами: параноидная (F60.0), шизоидная (F60.1), диссоциальная (F60.2), эмоциональная неустойчивая (F60.3), демонстративная (F60.4), ананкастическая (F60.5), тревожная (уклоняющаяся) (F60.6), зависимая (F60.7).

Обозначив круг расстройств, подлежащих анализу, приступим к характеристике их психологической специфики. Прежде всего, стоит определить значение психической травмы для невротических и личностных расстройств. Под психической травмой, как правило, понимают жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям. В качестве психотравмы рассматривают отдельные стимулы (объекты или действия), эпизоды (значимые события), ситуации, окружение и среду (совокупность физических и социальных переменных внешнего мира). Существуют разные точки зрения относительно связи содержания психической травмы с невротической симптоматикой. Так, К.Ясперс считал, что между психотравмой и симптомами невроза существуют психологически понятные связи. Э.Кречмер настаивал на том, что психогенное заболевание возникает в ответ не на любую психическую травму, а лишь на ту, которая затрагивает особо значимые стороны отношений больного, зависимые от особенностей его характера. В.Н.Мясищев разделил психотравмы на объективно-значимые (значимость которых можно считать

высокой для подавляющего числа людей) и условно-патогенные (вызывающие переживания, в силу особенностей иерархии ценностей человека), подчеркивая тем самым семантическую роль события и определяющее значение отношение личности к психотравмирующей ситуации как патогенной. Он считал, что ситуация становится патогенной при условии невозможности её рациональной переработки, её преодоления или отказа от неосуществимых влечений. В.Н.Мясищев также подчёркивал наличие содержательной связи между характером психотравмы, клиническими проявлениями невроза и патологической фиксацией на фрустрации и связанных с ней переживаниях.

Психотравмирующие события существенно сказываются и на динамике расстройств личности. Так, Ю.А. Александровский (Александровский, 2000) выделяет два типа динамики расстройств личности, один из которых соответствует возрастным кризам, а второй обусловлен стрессовыми, главным образом психотравмирующими воздействиями. Наиболее общий механизм «психотравмирующей» динамики он описывает как сменяющие друг друга компенсацию и декомпенсацию личностных особенностей. Декомпенсация, по мнению Ю.А. Александровского, проявляется в заметном обострении всех присущих личности черт. Компенсация является более или менее адекватным приспособительным механизмом к микросоциальной среде, что обеспечивает возможность адаптации. Таким образом, действие психотравмы не вызывает расстройство личности, а существенно обостряет психопатические черты. Из вышесказанного следует, что психотравма, в большинстве случаев, имеет сугубо субъективное значение и оказывает психогенное влияние при условии «низкой чувствительности» личности к подобного рода стрессорам.

Реакция на травматическое событие, с одной стороны, зависит как от характеристики психотравмы, внезапности её возникновения и интенсивности влияния, а с другой, – от индивидуальных особенностей восприятия, оценки, интерпретации данного события (содержательная сторона). Специфичными являются реакции на стрессовые жизненные события, которые возникают независимо от индивидуально-психологических особенностей личности. Стресс может иметь универсальные характеристики, нивелирующие необходимость учитывать индивидуальную уязвимость для объяснения его сильного воздействия на личность. В МКБ-10 выделяют отдельные нозологические формы расстройств, имеющих отчетливую временную и причинную связь с объективно значимым психотравмирующим событием. Такие

расстройства развиваются у лиц, не страдающих какими-либо иными психическими патологиями, ранее не имевших расстройства личности и даже акцентуации личностных черт, возникают как дезадаптивные реакции на острый тяжелый стресс или пролонгированную психотравму, приводя к нарушению социального функционирования. Длительность и характер реакции на психотравмирующее воздействие определяет нозологическую форму расстройства. Острая реакция на стресс (F43.0) длится от нескольких часов до нескольких дней и проявляется в быстро изменчивой симптоматике, включающей состояние «оглушения» с некоторым сужением поля сознания и объема внимания, дезориентацию, неспособность адекватного реагирования, а также возможны периоды ажитации и гиперактивности, панической тревоги с вегетативными проявлениями, гнева и вербальной агрессии; иногда развивается частичная или полная амнезия на время эпизода. Расстройство адаптации (F43.2) возникает в период приспособления к значительному изменению в жизни или стрессовому жизненному событию, проявляется состояниями субъективного дистресса и эмоциональными нарушениями, появившимися в течение месяца после действия психосоциального стрессора и длящимися не более полугода, что приводит к нарушению социального функционирования и снижению продуктивности. Эмоциональные нарушения при этом типе расстройства представлены, как правило, депрессивным (горе, понижение настроения, склонность к уединению) или тревожным (беспокойство, неуверенность, тревога и страх, спроецированные в будущее, ожидание несчастья) вариантами, также возможно агрессивное реагирование. Посттравматическое стрессовое расстройство (F43.1) возникает как отсроченная или затяжная реакция на стрессовое событие исключительно угрожающего или катастрофического характера, выходящего за рамки обыденных житейских ситуаций, которое способно вызвать дистресс практически у любого человека, такими как боевые действия, террористические атаки, природные и искусственные катастрофы, насилие и пытки. Типичными признаками этого расстройства являются эпизоды повторного переживания психической травмы в виде навязчивых воспоминаний, кошмарных сновидений, отчуждение от других людей, утрата интереса к жизни и эмоциональная притупленность, раздражительность или вспышки гневливости, повышенная боязливость, избегание деятельности и ситуаций, напоминающих стрессовую или связанных с ней. Вследствие длительного посттравматического стрессового расстройства может развиваться «стойкое изменение

личности после перенесенного катастрофического переживания» (F62.0), которое проявляется значительными изменениями в паттерне поведения, восприятия и мышления, отношения к окружению и самому себе, сохраняющиеся в течение не менее двух лет после перенесенного катастрофически сильного или чрезмерно длительного стресса. Данное расстройство характеризуется враждебным или недоверчивым отношением ко всему внешнему миру, социальной отгороженностью, тотальным чувством опустошенности или безнадёжности, длительным депрессивным настроением, внутренней напряженностью и хроническим ощущением нависшей угрозы, отчуждённостью, тенденцией отстраниться от реальности с помощью наркотических веществ или алкоголя.

Таким образом, действие стрессовых жизненных событий отражается, в первую очередь, на особенностях эмоционального реагирования – вызывает депрессивные и тревожные переживания или агрессивные реакции, обязательным компонентом которого являются и соматовегетативные функциональные нарушения. Также нарушаются некоторые познавательные функции: сужение внимания, дезориентация, амнезия при острой реакции на стресс; навязчивые воспоминания, нарушение способности к интеграции травматического опыта с другими событиями жизни при ПТРС, что в целом, приводит к общей и социальной дезадаптации, социальной отгороженности и отчужденности, изменению отношению к другим и самоотношения. Однако такой тип реагирования на психотравму мало отражает ее содержательный аспект и не является «лично специфическим».

Выводы. В клинической картине психогений прослеживается четкая связь между особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы: интенсивность и острота эмоционального и личностного реагирования зависит от врожденно-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 отображения.

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, корректирующее 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. Главная же цель психотерапевтической помощи при соматогениях состоит в восстановлении личностного «Я» пациента.

Список использованных источников

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 2000. – 496 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.

3. Бурно М. Е. Клиническая психотерапия. – [2-е изд.] / М.Е. Бурно. – М. : Академический проект, 2000. – 800 с.
4. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статистика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – М. : Медицинская книга, 2007. – 124 с.
5. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1990. – 303 с.
6. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями) / Сост. Дж.Э.Купер; Под ред. Дж.Э.Купера; [Пер. с англ. Д. Полтавца]. – К. : Сфера, 2000. – 464 с.
7. Кербиков О.В. К учению о динамике психопатий / О.В. Кербиков // Избранные труды / О.В. Кербиков. – М. : Медицина, 1962. – С. 163–187.
8. Лакосина Н.Д. Неврозы, невротические развития личности: клиника и лечение : монография / Н.Д. Лакосина, М.М. Трунова. – М. : Медицина, 1994. – 192 с.
9. Макаров В.В. Психотерапия нового века / В.В. Макаров. – М. : Академический Проект, 2001. – 496 с.
10. Свядоц А.М. Неврозы. – [3-е изд., перераб и доп.] / А.М. Свядоц. – М. : Медицина, 1982. – 368 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Aleksandrovskij Ju. A. Pogranichnye psihicheskie rasstrojstva / Ju. A. Aleksandrovskij. – М. : Medicina, 2000. – 496 с.
2. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre; [per. s nem. A.Zhelnin i dr.]. – [2-е mezhdunar. izd.] – SPb. : Piter, 2003. – 1312 s.
3. Burno M. E. Klinicheskaja psihoterapija. – [2-е изд.] / М.Е. Burno. – М. : Akademicheskij proekt, 2000. – 800 с.
4. Gannushkin P.B. Klinika psihopatij, ih statistika, dinamika, sistematika. / P.B. Gannushkin. – М. : Medicinskaja kniga, 2007. – 124 s.
5. Karvasarskij B.D. Psihoterapija / B.D. Karvasarskij. – М. : Medicina, 1990. – 303 s.
6. Karmannoe rukovodstvo k МКБ-10: Klassifikacija psihicheskikh i povedencheskikh rasstrojstv (s glossariem i issledovatel'skimi diagnosticheskimi kriterijami) / Sost. Dzh.Е.Купер; Pod red. Dzh. Je.Купера; [Per. s angl. D. Poltavca]. – К. : Sfera, 2000. – 464 s.
7. Kerbikov O.V. K ucheniju o dinamike psihopatij / O.V. Kerbikov // Izbrannye trudy / O.V. Kerbikov. – М. : Medicina, 1962. – S. 163–187.

8. Lakosina N.D. Nevrozy, nevroticheskie razvitija lichnosti: klinika i lechenie : monografija / N.D. Lakosina, M.M. Trunova. – M. : Medicina, 1994. – 192 s.
9. Makarov V.V. Psihoterapija novogo veka / V.V. Makarov. – M. : Akademicheskij Proekt, 2001. – 496 s.
10. Svjadoshh A.M. Nevrozy.– [3-e izd., pererab i dop.] /A.M. Svjadoshh. – M. : Medicina, 1982. – 368 s.

K.S. Maksymenko. General characteristics of the psychological specificity of non-psychotic personality disorders (according to ICD-10). It is stated that in the clinical picture of psychogenic there is a clear link between the characteristics of the nature and manner of response under the influence of psychological trauma: the intensity and severity of the emotional and personal response depends on the congenitally-constitutional and characteristic traits of the individual. It is found that the effect of psychotraumatic events provokes decompensations fixing neurotic behavior and exacerbating pathological features. It is established that somatogenics in this issue has not found an adequate display yet. It is studied the psychological specificity of non-psychotic disorders is expressed in: 1) over-intensive, inadequate, inappropriate strength of stimulation of the emotional reactions, provoking behavioral disorders, accompanied with neurotic and psychopathic symptoms; 2) cognitive disorders which do not reach the level of pathology, but have a significant impact on the behavior, adaptive capabilities of the personality and the nature of the interaction with others; 3) violation of the relationship of the personality: to oneself, to other people and to the world in a whole. It is established that the purpose of psychotherapy influence in the clinic of non-psychotic disorders is to achieve sanogenic effect through the activation of the basic mechanisms of personal transformation of the patient, which is due to a specific psychotherapeutic interventions and influences. It is concluded that the objectives of psychotherapy of patients with somatic diseases are the correction of inefficient psychological defense mechanisms, the correction of internal picture of illness and adaptation to the disease, the correction of the effects of the disease's impact on the psyche as well as the formation of adaptive behaviors. The main purpose of the psychotherapeutic aid in somatogenics is to restore the personal «Me» of the patient.

Key words: psychological specificity of non-psychotic personality disorder, clinical model, psychological trauma, psychotherapeutic influence, psychotherapeutic assistance, rehabilitation, personal «Me», patient, psychotherapy.

Received July 10, 2015

Revised August 25, 2015

Accepted September 22, 2015

Економічна реальність дітей молодшого шкільного віку

Maltseva M.V. The economic reality of the primary school children / M.V. Maltseva // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 372–381.

М.В. Мальцева. Економічна реальність дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано емоційний компонент ставлення дітей молодшого шкільного до багатства та бідності через вивчення оцінних ставлень, неусвідомлених або мало усвідомлюваних психічних феноменів особистості як результат складної пізнавальної діяльності, в якій поєднані когнітивні компоненти й афективно-особистісні фактори. Досліджено індивідуальний стиль поведінки, переживання й реагування в значимих і конфліктних ситуаціях, прихованих від спостереження аспектів особистості молодших школярів. Зроблено висновок, що до багатства діти молодшого шкільного віку ставляться, здебільшого, позитивно, до бідності, навпаки, негативно. Крім того, визначено, що ставлення до цих суспільних явищ має деякі відмінності залежно від статі. Виявлено динаміку емоційного фону ставлення до багатства, що свідчить про стабільність емоційної оцінки дівчат і вираженої тенденції спаду у хлопців позитивного фону та набуття ними нейтрального. Проаналізовано, що позитивний емоційний фон у ставленні до бідності був присутній лише в дівчаток у віці 8-10 років, нейтральний фон мали і хлопчики, і дівчатка, що з дорослішанням простежується тенденція до збільшення цього відсотка учнів. Зауважено, що економічні цінності визначаються через структурні компоненти, які у свідомості індивіда передбачають структуру, оформлення стимулів і надання їм певного значення. Виявлено основні цінності дітей молодшого шкільного віку, що обумовлюють статус багатства: гроші, дім, автомобіль, басейн, фонтан та домашні тварини. Зазначено фактори, що обумовлюють статус бідності: дім, дощ і домашні тварини. Констатовано, що найвагомішим фактором в ієрархії цінностей молодших школярів є дім. Зафіксовано динаміку емоційної оцінки, яка показує, що з дорослішанням хлопці й дівчата все більше вступають в економічні відносини, набувають деяких економічних знань, спостерігають економічну реальність, вчать аналізувати, порівнюють себе з однолітками за матеріальною ознакою, і ставлення до багатства та бідності набуває більш свідомого змісту. Охарактеризовано, як ставлення до багатства та бідності дає нам змогу більш об'єктивно

й комплексно виявити формування оцінки економічної реальності молодших школярів.

Ключові слова: багатство, бідність, економічна реальність, економічні цінності, емоційний компонент, гроші, дім, методика «Малюнок сім'ї», молодший шкільний вік.

М.В. Мальцева. Экономическая реальность детей младшего школьного возраста. Проанализирован эмоциональный компонент отношения детей младшего школьного возраста к богатству и бедности через изучение оценочных отношений, неосознанных или мало осознаваемых психических феноменов личности как результат сложной познавательной деятельности, в которой совмещены когнитивные компоненты и аффективно-личностные факторы. Исследован индивидуальный стиль поведения, переживания и реагирования в значимых и конфликтных ситуациях, скрытых от наблюдения аспектов личности младших школьников. Сделан вывод, что к богатству дети младшего школьного возраста относятся в основном положительно, к бедности, наоборот, негативно. Кроме того, определено, что отношение к этим общественным явлениям имеет некоторые отличия в зависимости от пола. Выявлено динамику эмоционального фона отношения к богатству, что свидетельствует о стабильности эмоциональной оценки девочек и выраженной тенденции спада положительного фона у мальчиков и приобретения нейтрального. Проанализировано, что положительный эмоциональный фон в отношении к бедности присутствовал только у девочек в возрасте 8-10 лет, нейтральный фон имели и мальчики, и девочки, также по мере взросления прослеживается тенденция к увеличению этого процента учеников. Замечено, что экономические ценности определяются через структурные компоненты, которые в сознании индивида предусматривают структурирование, оформление стимулов и предоставления им определенного значения. Выявлены основные ценности детей младшего школьного возраста, определяющие статус богатства: деньги, дом, автомобиль, бассейн, фонтан и домашние животные. Указаны факторы, обуславливающие статус бедности: дом, дождь и домашние животные. Констатировано, что наиболее значимым фактором в иерархии ценностей младших школьников есть дом. Зафиксирована динамика эмоциональной оценки, которая показывает, что по мере взросления ребята все больше вступают в экономические отношения, приобретают экономические знания, наблюдают экономическую реальность, учатся анализировать, сравнивают себя со сверстниками по материальному признаку, и отношение к богатству и бедности приобретает более осознанное содержание. Охарактеризовано, как отношение к богатству и бедности даёт нам возможность более объективно и комплексно определить формирование оценки экономической реальности младших школьников.

Ключевые слова: богатство, бедность, экономическая реальность, экономические ценности, эмоциональный компонент, деньги, дом, методика «Рисунок семьи», младший школьный возраст.

Актуальність проблеми. В залежності від вікових особливостей індивіда відбувається включення в різноманітну економічну реальність. А.Л.Журавльов, Т. В. Дробишева [2] зауважують, що уявлення молодших школярів про бідну/багату людину як компонент економічної свідомості формується в дитинстві в умовах економічної соціалізації через спілкування з батьками, в процесі читання казок, перегляду дитячих фільмів і мультфільмів, реклами, а також при порівнянні себе з однолітками за матеріальною ознакою.

Формування перших монетарних уявлень тісно пов'язано з використанням дітьми грошей, через посередництво яких відбувається ознайомлення з іншими економічними поняттями. Психологічне ставлення до грошей, констатує І. К. Зубіашвілі [1], – це емоційно забарвлені уявлення та оцінки об'єктів, явищ чи подій, пов'язаних із грошовим регулюванням життя суспільства, груп чи окремих особистостей.

О. В. Козлова [3], враховуючи співвідношення когнітивного, поведінкового й емоційного компонентів моделей економічних уявлень у дітей, виділила стадії економічної соціалізації в дитинстві, зауважуючи, що головним чинником входження в економічний світ є особистий досвід у сфері «купівлі-продажу».

Одним із основних завдань в дослідженні економічної реальності в молодшому шкільному віці є виявлення емоційних компонентів та сприймання ними економічних цінностей. Однак, діти молодшого шкільного віку не завжди можуть адекватно реагувати на бурхливий розвиток економічних відносин, диференціацію суспільства на багатих та бідних.

Завдання дослідження: на основі літературних джерел та емпіричних даних визначити сприймання економічної реальності молодшими школярами через вивчення оцінних ставлень, неусвідомлених аспектів особистості.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення емоційного фактору ставлення до бідності та багатства застосована методика «Кінетичний малюнок сім'ї» (В. Вулф [5]), що відноситься до експресивних проєктивних методик. Сутність методу полягає у створенні досліджуваним малюнків на вільну або задану тему. Процедура складалася з виконання двох малюнків. Досліджуваному давалася інструкція «Намалюй, будь ласка, багату сім'ю, на другому аркуші – бідну». Для експерименту були потрібні 2 аркуші білого паперу (21x29 см) та кольорові олівці. Слід зауважити, що слово «сім'я» не пояснювалось, якщо дитина запитувала, що йому малювати, експериментатор просто повторював інструкцію. В експерименті взяли участь 432 учні 1-4-х класів м. Вінниці.

Час виконання завдання не обмежувався, однак зверталась увага на такі аспекти: послідовність малювання деталей, паузи більше 15 секунд, стирання деталей, спонтанні коментарії дитини, емоційні реакції та їх зв'язок із зображувальним змістом.

Після виконання завдання досліджуваному були поставлені запитання:

1. Скажи, хто зображений на малюнку?
2. Де вони знаходяться?
3. Що вони роблять?
4. Їм весело чи сумно? Чому?
5. Хто щасливий? Чому?
6. Хто нещасний? Чому?

Так, спочатку діти зображали багату сім'ю, наступною для виконання була бідна сім'я. Коли діти розпочали роботу над малюнками, було помітно, що вони з радістю, використовуючи яскраві кольори, зображали багату сім'ю. Розмір роботи заповнював весь аркуш, що свідчить про звеличення багатства в уяві. Нерідко можна було почути: «Чи гарно я зобразив(ла) веселих?», тобто у дітей неусвідомлено одразу виникла асоціація – «багаті – веселі» і, відповідно малюнок виконувався з позитивом, у гарному настрої.

Експеримент показав, що емоційний фон у 75,1% дітей представлений як позитивний. Люди зображалися усміхнені, здорові, щасливі. Присутній також нейтральний фон у 20,5% та навіть негативний – 4,4%, що говорить про неоднозначне ставлення до багатства як явища економічної реальності. Ставлення до багатства залежно від статі (табл. 1) має деякі відмінності: так, у дівчаток переважає позитивний фон малюнків і складає в середньому за всією вибіркою – 89,9%, а у хлопчиків – лише 60,3%.

Таблиця 1

Емоційний фон малюнків молодших школярів стосовно багаті сім'ї залежно від статі, %

Емоційний фон малюнку	Групи порівняння								Середнє арифметичне за всією вибіркою	
	1 класи		2 класи		3 класи		4 класи			
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Позитивний	65,1	90,8	63,4	90,1	59,1	89,9	53,5*	88,9	60,3	89,9
Негативний	8,5	0	8,3	0	8,2	0	10,1	0	8,8	0
Нейтральний	26,4	9,2	28,3	9,9	32,7	10,1	36,4	11,1	30,9	10,1

* $P \geq 0,01$

Варто звернути увагу, що у дівчаток абсолютно відсутній негативний фон малюнків, а у хлопчиків він присутній тільки у 8,8%. Крім того, близько третини хлопців, 30,9%, нейтрально ставляться до «багатства» і з дорослішанням цей відсоток збільшується. У дівчаток ці показники значно нижчі, лише 10,1%. Ця тенденція розвивається в молодшому шкільному віці, причинами можуть бути статеві відмінності психологічного подолання труднощів (це і труднощі подолання бідності, примноження та збереження багатства). Жіночій статі притаманна емоційна експресія, відмова від проблеми та нової інформації. Чоловікам притаманне реальне бачення речей, їх аналіз, пошук нової інформації та вирішення проблеми.

Отже, динаміка емоційного фону свідчить про стабільність емоційної оцінки дівчат і вираженої тенденції спаду у хлопців позитивного фону та набуття ними нейтрального.

При виконанні другого малюнку в дітей була присутня асоціація «бідні – сумні», ці малюнки зображалися швидко, без промальовування окремих деталей, темними кольорами, про що свідчить емоційний тон малюнка – у 75,5% – він негативний. Ці роботи були невеликих розмірів, що означає наявність комплексу меншовартості, схильність до депресії, емоційну залежність, відчуття дискомфорту. Малюнки досить часто були розміщені у нижній частині аркуша – почуття беззахисності, занижена самооцінка. Разом з тим, нерідко був присутній дощ, що є символом депресивного настрою, люди були сумними та маленькими, що говорить про тривожність цих персонажів. Крім того, на деяких малюнках були присутні небезпечні предмети – зброя, ножі, що є ознакою агресивності та суперництва.

Деякі діти запитували в експериментатора:

- Можна я не буду малювати бідну сім'ю?
- Чому? – запитував експериментатор.
- Вони сумні, а я не хочу малювати сумних.
- А ти спробуй...
- Ні, не хочу.

З таких реакцій видно, що до бідності негативне ставлення сформоване вже в молодшому шкільному віці, а негатив бажає бути витісненим і є неприйнятним.

Варто звернути увагу, що близько п'ятої частини молодших школярів нейтрально ставиться до бідності, що говорить про спокійне ставлення до цього економічного явища, а в 2,4% навіть присутній позитивний фон малюнку, швидше всього такий настрій пов'язаний із емпатією до бідних людей.

Як виявило дослідження, ставлення, молодших школярів до бідності залежно від статі також має відмінності (табл. 2). Позитивний емоційний фон був присутній лише у дівчаток – 4,7%, і то у віці 8-10 років, адже саме вони більш вразливі та чуйні, схильні до переживань та жалості. Нейтральний фон мали і хлопчики (22,7%), і дівчатка (21,6%), також з дорослішанням простежується тенденція до збільшення цього відсотка учнів.

Таблиця 2

Емоційний фон малюнків молодших школярів, стосовно бідної сім'ї, залежно від статі, %

Емоційний фон малюнку	Групи порівняння								Середнє арифметичне за всією вибіркою	
	1 класи		2 класи		3 класи		4 класи			
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Позитивний	0	0	0	0	0	8,3	0	10,3	0	4,7
Негативний	87,5	89,7*	82,9	83,5	76,4	71,6	62,5	50,1	77,3	73,7
Нейтральний	12,5	10,3	17,1	16,5	23,6	20,1	37,5*	39,6	22,7	21,6

*P>0,01

Динаміка емоційної оцінки свідчить про високу тенденцію нейтрального ставлення до бідності з дорослішанням молодших школярів, адже діти набувають деяких економічних знань, спостерігають економічну реальність, вчать аналізувати, порівнюють себе з однолітками за матеріальною ознакою та ін. і ставлення до цього суспільного явища набуває більш свідомого змісту.

За результатами дослідження, основними цінностями оцінювання особистістю молодшого шкільного віку економічної реальності, що обумовлюють статус багатства, були виділені такі: гроші, дім, автомобіль, басейн, фонтан і домашні тварини. Найвагомим фактором в ієрархії цінностей багатства молодших школярів є дім – 61,5%, тож більшість дітей розуміють важливість та необхідність мати житло.

Серед цінностей, що обумовлюють статус багаті сім'ї, діти виділили: гроші (29,8%), автомобіль (22,2%), басейн, фонтан (21,3%) і домашніх тварин (7,9%). Причинами саме такого бачення економічної реальності можуть бути вплив засобів масової інформації, власна взаємодія в економічному просторі та ін.

Цінності, що обумовлюють статус багаті сім'ї, мають деякі відмінності залежно від статі (табл. 3). Так, серед усіх груп по-

рівняння між класами видно, що хлопчики тримають лідерство в усіх аспектах, на відміну від емоційного фону малюнку багатой сім'ї, що опосередковано більшою матеріальною мотивацією тих цінностей, що обумовлюють статус багатой сім'ї. Саме майбутнім чоловікам вже в молодшому шкільному віці притаманний реальний погляд на речі, що супроводжується чіткою конкретикою явища багатства.

Таблиця 3

**Цінності молодших школярів щодо багатства,
залежно від статі, %**

Цінності	Групи порівняння								Середнє арифметичне за всією вибіркою	
	1 класи		2 класи		3 класи		4 класи			
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Гроші	29,6	20,1	31,3	20,8	33,3*	23,8	40,6	38,7	33,7	25,9
Дім	60,2	48,5	62,5	59,7	64,8	50	76,5	68,2	66,3	56,6
Автомобіль	21,3	10,2	25,3	12,4	27,5	14,3	41,4	24,6	28,9	15,4
Басейн, фонтан	19,1	17,6	21,1	10,6	27,6	19,5	30,5	24,2	24,6	18
Домашні тварини	6,3	4,2	9,3	6,8*	11,7	7,1	12,8	5,1	10	5,8

* $P \geq 0,01$

Результати, представлені вище, свідчать про те, що з віком хлопці і дівчата, все більше вступаючи в економічні відносини, набувають знань про цінності, що вважаються статусом багатства, оскільки бачимо тенденцію до збільшення в усіх групах порівняння.

Що ж було зображено на тих малюнках, які так не хотілося малювати молодшим школярам? Можна виділити три основні аспекти, на які діти звернули увагу: дім – 39,2 %, хоч і не такий великий та добротний як з протилежної сторони, дощ – 18,9 % та домашні тварини – 3,4 %.

Слід звернути увагу, що «дім» присутній на малюнках і багатства, і бідності, що швидше за все пов'язано з потребою в безпеці, захисту та стабільності, що є базовим для задоволення всіх інших потреб.

Емоційне сприйняття особистості молодших школярів бідності, залежно від статі (табл. 4), показало, що хлопчики з дорос-

лішанням концентруються на більш реальних і важливих речах, таких як дім, а дощ, тобто тривожність, з'являється все рідше.

Таблиця 4

Цінності молодших школярів щодо бідності, залежно від статі, %

Цінності	Групи порівняння								Середнє арифметичне за всією вибіркою	
	1 класи		2 класи		3 класи		4 класи			
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Дім	26,1	19,3	38,4	25,7	56,7	28,1	72,7	46,3*	48,5	29,9
Дощ	29,3	16,3	26,6	14,5*	24,2	13,3	18,4	8,7	24,6	13,2
Домашні тварини	2,3	1,7	3,3	1,8	5,2	2,8	6,3	3,4	4,3	2,4

* $P \geq 0,01$

Динаміка також показує, що в усіх респондентів з віком наявна тенденція до збільшення за цінністю «дім» і «домашні тварини». За індикатором «дощ», навпаки, спостерігається тенденція до зменшення. Пояснити такі результати можна тим, що з дорослішанням молодші школярі все більше знайомляться з економічною реальністю, і ставлення до бідності стає спокійнішим.

Висновки. Дослідження економічної реальності дітей молодшого шкільного віку показало, що до багатства діти ставляться здебільшого позитивно, а до бідності, навпаки, негативно. Основними цінностями оцінювання особистістю молодшого шкільного віку, що характеризують сім'ю як багату, були виділені наступні: дім, гроші, автомобіль, басейн, фонтан та домашні тварини. Цінності, що характеризують сім'ю як бідну: дім, дощ та домашні тварини. Варто підкреслити, що найвагомішим фактором в ієрархії цінностей молодших школярів є дім.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці довготривалої, цілеспрямованої, постійно здійснюваної системи заходів для молодших школярів з метою адекватного оцінювання економічної реальності.

Список використаних джерел

1. Зубіашвілі І. К. Ставлення до грошей як фактор економічної соціалізації старшокласників.: Дис... канд. наук: 19.00.05 / І. К. Зубіашвілі. – Київ, 2009. – 268 с.

2. Журавлев А. Л. Представления младших школьников о богатых и бедных / А. Л. Журавлев, Т. В. Дробышева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2(19). – С. 33–38.
3. Козлова Е. В. Психологические особенности социализации на разных этапах детства: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Е. В. Козлова. – М., 1998. – 150 с.
4. Ложкін Г. В. Економічна психологія: навчальний посібник / Г. В. Ложкін. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.
5. Галян І. М. Психодіагностика: навчальний посібник / І. М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zubiashvili I. K. Stavlenija do groshej jak faktor ekonomichnoi' socializacii' starshoklasnykiv.: Dys... kand. nauk: 19.00.05 / I. K. Zubiashvili. – Kyi'v, 2009. – 268s.
2. Zhuravlev A. L. Predstavlenija mladshih shkol'nikov o bogatyh i bednyh / A. L. Zhuravlev, T. V. Drobysheva // Vestnik prakticheskoi psihologii obrazovanija. – 2009. – № 2(19). – S. 33–38.
3. Kozlova E. V. Psihologicheskie osobennosti socializacii na raznyh jetapah detstva: Dis... kand. psih. nauk: 19.00.07 / E. V. Kozlova. – M., 1998. – 150 s.
4. Lozhkin G. V. Ekonomichna psihologija: navchal'nyj posibnyk / G. V. Lozhkin. – K. : Profesional, 2004. – 304 s.
5. Galjan I. M. Psychodiagnostyka: navchal'nyj posibnyk / I. M. Galjan. – K. : Akademvydav, 2009. – 464 s.

M. V. Maltseva. The economic reality of the primary school children.

The affective component of primary school children's attitude towards wealth and poverty was analyzed through the study of evaluative relations, person's unconscious psychic phenomena. This component is the result of complex cognitive activity which combines cognitive components and affective factors of a personality. The individual style of behaviour, emotions and responses to significant and conflict situations and the individual aspects of primary school children hidden from the observation are investigated. It is concluded that the primary school children have a positive attitude towards wealth and a negative one towards poverty. Moreover, the attitude towards these social phenomena depends on the sex. The dynamics of the emotional background of the attitude to wealth is found out. It indicates the stability of the emotional evaluation expressed by girls and the evident tendency to the decline in positive background changing into neutral expressed by boys. The research showed that only girls at the age of 8-10 years old have the positive emotional background to the poverty, both, girls and boys, have the neutral background and there is a tendency

of growth of the students' number with neutral background. The economic values are defined by means of structural components. These values are structured, given stimuli and taken on special significance. The primary school children's dominant values which provide wealth status such as money, a house, a car, a swimming pool, a fountain and pets are explored. The factors which provide the status of poverty are a house, rain and pets. It is stated that the most significant factor in the hierarchy of primary school children's values is a house. The dynamic of emotional assessment is determined. It shows that when boys and girls grow up, they establish more and more economic relationships, gain some economic knowledge, observe the economic reality, learn to analyze, compare themselves with their peers on material grounds and the attitude towards wealth and poverty becomes more conscious. It is observed that the attitude to wealth and poverty gives us the opportunity to take a more serious and objective view of the formation of primary school children's assessment of economic reality.

Key words: poverty, wealth, economic reality, economic values, emotional component, home, money, primary school age, method of «family picture».

Received July 12, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 20, 2015

УДК 159.922.7:616-036.81

М.О. Марценюк

marcenuk.marina@ukr.net

Особливості переживання криз і МЕТОДИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Martseniuk M.O. Peculiarities of crisis experience and methods of psychological assistance to children in crisis situations / M.O. Martseniuk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 381–397.

М.О. Марценюк. Особливості переживання криз і методи надання психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях. У статті розглянуто актуальне сьогодні питання – це збереження психологічного здоров'я дітей і підлітків в контексті здійснення психологічного супроводу при

проходженні та переживанні ними різного роду криз. Здійснено аналіз сутності категорії «криза», висвітлено основні різновиди криз та кризових ситуацій, що переживаються особистістю в процесі становлення і розвитку. Аналізується природа виникнення та умови перебігу життєвих криз. Висвітлюються різні думки вчених щодо природи їх виникнення, серед яких найцікавішим є бачення життєвої кризи через виникнення емоційної реакції на загрозову ситуацію, в якій стає неможливим досягнення життєво важливих цілей; або виникнення кризи стає можливим та може провокуватися цілком мирними життєвими ситуаціями. Проте, їх безпека полягає в тому, що вони виступають сильними стресовими подіями в житті людини. Досліджено і описується психологічний механізм формування кризи через виникнення спочатку психотравмуючої ситуації, пізніше – травми, а вже потім – кризи. Особливого значення в даному контексті набуває період підліткового віку з підлітковою кризою, що пов'язується з виникненням нового рівня самосвідомості, здатності пізнати себе як особистість з властивими лише їй якостями. Висвітлено найбільш стресогенні сфери в житті і діяльності підлітків та найбільш типові кризові ситуації даного вікового етапу.

Окреслено необхідність надання психологічної допомоги дітям і підліткам під час переживання криз відповідними й адекватними засобами, головним чином через залучення до різних форм творчої діяльності. Серед можливих форм корекційної та реабілітаційної роботи з використанням творчої діяльності описується ігротерапія, арт-терапія, музикотерапія, логотерапія, бібліотерапія, психодрама, гештальт-терапія.

Зроблено висновок про основне завдання психологічної допомоги особистості, що полягає в актуалізації адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості та мобілізація її психологічного потенціалу.

Ключові слова: криза, кризові періоди, життєві кризи, кризи розвитку, емоційне перевантаження, психічні стани, посттравматичний стресовий синдром, психологічна допомога дітям і підліткам, корекція, реабілітація, творчість.

М.А. Марценюк. Особенности переживания кризисов и методы оказания психологической помощи детям в кризисных ситуациях. В статье рассматривается актуальный сегодня вопрос – это сохранение психологического здоровья детей и подростков в контексте осуществления психологического сопровождения при прохождении и переживании ими разного рода кризисов. Произведён анализ значения категории «кризис», рассмотрены основные разновидности кризисов и кризисных ситуаций, которые переживаются личностью в процессе развития и становления. Анализируется природа возникновения и условия протекания жизненных кризисов. Освещаются разные мнения ученых относительно природы их возникновения, среди которых наиболее интересным является видение жизненного кризиса через механизм возникновения эмоциональной реакции на угрожающую ситуацию, в

якої стане неможливим досягнення життєво важливих цілей; або виникнення кризи стане можливим і може проявлятися повністю мирними життєвими ситуаціями. Однак, їх небезпека полягає в тому, що вони виступають як сильні стресові події в житті людини. Досліджено і описується психологічний механізм формування кризи через виникнення спочатку психотравмуючої ситуації, потім – травми, а вже потім – кризи. Особливе значення в даному контексті набуває період підліткового віку з типовим підлітковим кризом, який пов'язаний з виникненням нового рівня свідомості, спроможності пізнати себе як особистість з власними лише їй якостями. Відображені найбільш стресогенні сфери в житті і діяльності підлітків і найбільш типові кризові ситуації даного вікового етапу.

Визначено необхідність надання психологічної допомоги дітям і підліткам в час переживання кризисів відповідними і адекватними засобами, головним чином через залучення до різних форм творчої діяльності. Серед можливих форм корекційної і реабілітаційної роботи з використанням творчої діяльності описується ігротерапія, арт-терапія, музикотерапія, логотерапія, бібліотерапія, психодрама, гештальт-терапія.

Зроблено висновки про основне завдання психологічної допомоги особистості, яке полягає в актуалізації адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості і мобілізації її психологічного потенціалу.

Ключові слова: криза, кризові періоди, життєвий криза, кризи розвитку, емоційні перевантаження, психічне стан, посттравматичний стресовий синдром, психологічна допомога дітям і підліткам, корекція, реабілітація, творчість.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямків діяльності сучасної школи, поряд з вихованням і навчанням підліткового покоління є збереження і зміцнення здоров'я учнів. Головна роль у збереженні психологічного здоров'я учнів відводиться психологічній службі установи освіти. У функціональній обов'язки психолога входить і психолого-педагогічний супровід кризових періодів розвитку учнів, надання психолого-педагогічної допомоги дітям в кризовій ситуації, профілактика підліткових суїцидів та ін. В той же час рішення проблеми розвитку здоров'я учнів неможливе без участі всього педагогічного колективу і батьків.

Об'єкти та методи дослідження. У психологічній літературі значна увага приділяється виявленню, психологічному аналізу та класифікації різноманітних психічних феноменів, що виникають у дітей після кризових ситуацій. Зокрема, психологічні

феномени, що виникають в умовах впливу надзвичайних факторів, описуються в літературі під назвою посттравматичного стресового синдрому, або посттравматичного стресового розладу. Психологами досліджуються різноманітні негативні психічні стани, що виникають внаслідок впливу екстремальних факторів: стрес, фрустрація, криза, депривація, конфлікт. Ці стани характеризуються домінуванням гострих або хронічних негативних емоційних переживань: тривоги, страху, депресії, агресії, дратівливості, дисфорії. Виникаючи в цих станах афекти можуть досягати такого ступеня інтенсивності, що вони здійснюють дезорганізуючий вплив на інтелектуально-мнестичну діяльність людини, утруднюючи процес адаптації до подій. Інтенсивні емоційні переживання, такі як, страх, паніка, жах, відчай, можуть ускладнювати адекватне сприйняття дійсності, правильну оцінку ситуації, заважаючи прийняттю рішень і знаходженню адекватного виходу зі стресової ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найвагомий внесок у дослідженні криз і кризових періодів у дитячому віці зробив відомий вітчизняний психолог Л.С. Виготський. Проблеми кризових ситуацій, в тому числі, в підлітковому віці розглядалася в роботах В.П. Балакирева, І.І. Бекетової, А.М. Волкової, Р.В. Чиркіної і Л.Є.Федкуліної, О.М. Туманової, М.С.Корольчука, Т.М.Титаренко, С. Холла, Ш. Бюллер, З. Фрейда та ін. Інтерес до цієї проблеми, на думку В.П. Балакирева, викликаний недопрацьованістю теми «криз» і негативних переживань дітей у психологічній літературі, а також практично повною відсутністю теоретичних, психотехнічних і організаційних основ психологічної допомоги дітям у важких ситуаціях [1].

Постановка завдання. Надзвичайно актуальним в сучасному світі є висвітлення і аналіз психологічних феноменів, що виникають в умовах впливу надзвичайних факторів та описуються в літературі під назвою посттравматичного стресового синдрому, або посттравматичного стресового розладу. Сьогодні психологами досліджуються різноманітні негативні психічні стани, що виникають внаслідок впливу екстремальних факторів: стрес, фрустрація, криза, депривація, конфлікт. Нашою метою є розглянути і проаналізувати кризу як психічний стан у контексті її перебігу в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Ф.Є. Василюка, критична ситуація – це ситуація, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо) [2].

На думку психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативними, так і позитивними. Зрештою криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для розвитку, зростання.

Саме поняття «криза» (від грецького «crisis» – рішення, вибір, поворотний пункт, зміна напрямку, шанс) характеризує те, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом.

Криза – стан людини при блокуванні його цілеспрямованої життєдіяльності в певний момент розвитку особистості. Затяжна, хронічна криза несе в собі загрозу соціальної дезадаптації, суїциду, нервово-психічного або психосоматичного страждання. Хронізація кризи притаманна людям з вираженою акцентуацією характеру, незрілим світоглядом («світ прекрасний» – «світ жахливий»), односпрямованістю життєвих установок. Саме такі люди потребують допомоги в період переживання кризи, яка розглядається не тільки як важкий і відповідальний період життя, але як глухий кут, що робить подальше життя безглуздим [11].

«Кризовою» називають ситуацію, коли людина стикається з перешкодою в реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. Виділяються два типи кризових ситуацій: обумовлені змінами в природному життєвому циклі або травмуючими подіями життя [13].

І теоретики, і практики вважають, що в ситуації кризи при спробі оволодіння стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження. Емоційне напруження і стрес можуть призводити або до опанування новою ситуацією (це так звані копінг-стратегії), або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, вони виявляються кризами для тих, хто є особливо чутливим в силу індивідуально-особистісних особливостей.

Необхідною умовою виникнення кризи є значні емоційні навантаження, блокування найважливіших потреб індивіда та його специфічна особистісна реакція на це. Психічна травма сприяє виникненню посттравматичного синдрому (ПТС). Травма може бути фізичною, нервовою, емоційною. Незалежно від її характеру вона супроводжується загрозою права на життя, особисте благополуччя, відчуттям того, що світ ворожий. Причинами посттравматичного стресу є негативний життєвий досвід, відсутність оптимізму [9].

Кризові ситуації і кризи різноманітні, як саме життя людини. У психологічній літературі визначені та описані основні різновиди криз, що можуть переживатися людиною [8; 9; 11]:

- кризи розвитку (вікові кризи);
- кризи втрати і розлуки;
- травматичні кризи.

При вивченні проблеми травмуючих (критичних) ситуацій часто використовується поняття «життєвої кризи», або «кризової ситуації». Найбільш загальним визначенням її є:

«Життєва криза» – феномен внутрішнього світу людини, котрий виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху. Життєва криза є поворотним пунктом життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався.

Існують різні погляди щодо самої природи виникнення і перебігу життєвої кризи. Одні вчені вважають, що життєва криза виникає як емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, коли з'являються суттєві перешкоди у процесі досягнення життєво важливих цілей, котрі неможливо подолати звичним способом. Криза, на думку інших вчених, може виникнути і в умовах, які зовні виглядають ніби цілком мирно. Проте, існують ситуації, які є кризовими для всіх або більшості людей. До таких науковці відносять: вступ дитини до дитячого садка, до школи, підлітковий вік, закінчення школи, початок трудової діяльності, народження дитини в сім'ї, вихід на пенсію тощо. Такі ситуації, закономірно змінюючи одна одну протягом життя кожної людини, визначаються як кризи розвитку, на відміну від, так званих, випадкових криз: безробіття, стихійного лиха, інвалідності, еміграції тощо. Саме в такі періоди життя висуває до людини найбільші вимоги [2; 4; 12; 13; 15].

У співвідношенні травмуючої ситуації, травми та кризи можна констатувати наступне. Психотравмуюча ситуація (ПТС) є сигналом до зміни, сигналом про ймовірність пошкодження життєвого світу. Травма – це ушкодження, розрив цілісності як наслідок ПТС [11].

Криза являє собою травмуючу ситуацію, за якої неможливи стають реалізація планів, задуму без зміни самої особистості.

Це співвідношення можна подати так:

ПТС ↔ травма. Травма ↔ криза.

Тобто, в генезі травми лежить психотравмуюча ситуація, в генезі кризи – травма. Проте не завжди ПТС призводить до кризи.

Психотравмуюча ситуація – це сигнал про те, що слід звернутися до себе, виявити любов. Для подолання травми треба мати сили, щоб налагодити ушкодження, усунути розрив цілісності.

Криза свідчить про наявність або відсутність додаткових сил для вивільнення потенціалу, для змін і долання рубежу між старим і новим.

ПТС сигналізує про ймовірність розриву: травма є реальністю розриву; криза – це усвідомлення вибору шляху переживання травми, прийняття її чи ні – прогрес або регрес, якісний перехід з одного стану в інший, це переломний етап у житті особистості [11;15].

Набір складних життєвих ситуацій, як і репертуар способів їх подолання, може суттєво змінюватися впродовж життя людини. Наприклад, підлітковий вік (11-15 років) пов'язаний з перебудовою організму дитини – статевим дозріванням і якісно новим етапом особистісного розвитку. І хоча лінії психічного і фізіологічного розвитку не йдуть паралельно, проте межі цього періоду є досить невизначеними. Одні діти вступають у підлітковий вік раніше, інші – пізніше, криза може виникати і в 11, і в 13 років. Починається підлітковий вік із кризи, і, як правило, весь період протікає складно і для дитини, і для близьких їй дорослих. Л.І. Божович зазначає, що криза підліткового віку значно відрізняється від криз попередніх періодів, вона є найбільш гострою і тривалою. Тому цей період часто називають суцільною кризою [4; 7].

Більшість зарубіжних психологів, а саме С. Холл, Ш. Бюллер, З. Фрейд та інші, пов'язують кризу даного віку з біологічним фактором [8]. Не можна заперечувати значення ролі цього фактора, проте, й не слід перебільшувати його значення. Звичайна перебудова організму, в тому числі і прискорені соматичні зміни, не є другорядними. Багаточисельні дослідження показують, що фізіологічні процеси, які відбуваються у даний період, підвищують емоційну збудливість підлітка, його імпульсивність, неврівноваженість, іноді провокують агресивність, різкість, а швидке змушнення підсилює відчуття своєї «дорослості» з усіма її наслідками. Крім того, у цей період вперше виникає і стає предметом свідомості і переживання підлітка і дуже могутня біологічна потреба – статевий потяг. Звичайно, депривація цього потягу може призвести до фрустрації і, відповідно, саме цим можна пояснити деякі особливості його самопочуття і поведінки.

Разом з цим слід пам'ятати, що статевий потяг, як і всі біологічні потреби людини, набувають у процесі розвитку якісно

нового, опосередкованого характеру. Виникаючи у пубертатний період, він входить у структуру вже існуючих у підлітка психологічних новоутворень (різноманітних інтересів, моральних і естетичних почуттів, поглядів і оцінок) і формує разом з ними нове ставлення до протилежної статі (любов), в якому статевий потяг не відіграє, як правило, домінуючої ролі [4].

Криза підліткового віку зв'язана з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якої є поява у підлітка здібності пізнати себе як особистість з властивими лише їй якостями.

Це породжує у свою чергу прагнення до самоствердження, самовираження, самовиховання. Депривація цих потреб (на думку вітчизняних психологів) і складає основу кризи цього віку.

Виключно важливу роль у полегшенні протікання підліткової кризи відіграють відносно стійкі особистісні інтереси та інші стійкі мотиви поведінки. Про роль перспективних цілей писав ще К. Левін. А Л.С.Виготський зазначав, що підлітка характеризує не слабкість волі, а слабкість цілей. Цілеспрямованість, самостійність та інші риси особистості можуть виникнути на основі різноманітних змістовних дієвих пізнавальних інтересів, а також у зв'язку з мотивами суспільно-трудової діяльності тощо. Тобто будь-які усвідомлені і відомі мотиви змінюють весь внутрішній світ підлітка. Вони стають домінуючими в структурі мотиваційної сфери і підпорядковують собі всі інші потреби і потяги. Це, в свою чергу, ліквідує постійні конфлікти, характерні для цього віку, і робить підлітка внутрішньо більш гармонійним. Про це свідчить і сформованість центрального новоутворення віку – почуття дорослості як особливої форми самосвідомості, соціальної за своїм змістом. Його формування відбувається достатньо складно, індивідуально. У цьому процесі може виникати чимало труднощів [4; 12]:

1. У дорослих (учителів, батьків) відсутня готовність до розширення прав підлітка, оскільки він залишається учнем і матеріально залежним від батьків.

2. Спрацьовує інерція попереднього досвіду дорослих у формі звички поправляти і контролювати. Щоб розширити межі самостійності підлітка, дорослий повинен свої права звузити, а це важко, навіть при усвідомленні необхідності змін.

3. Відсутність у самих підлітків, особливо на початку даного періоду, уміння діяти самостійно, що часто призводить до того, що претензії перевищують можливості, і тому об'єктивно виникає потреба у керівництві з боку дорослих.

У підлітковому віці особливої актуальності набуває оволодіння адаптивними способами копінг-поведінки, оскільки цей вік характеризується наростанням кризових проявів у поведінці дітей, особливо у площині відносин з дорослими [10].

Кризю можуть викликати різні життєві ситуації. У житті індивіда (або окремої сім'ї) інколи спостерігаються періоди посилення стресу, які порушують звичний баланс із навколишнім середовищем. Вплив такої події створює вразливе середовище, що виявляється у посиленні напруги і стурбованості.

Дослідження стресогенних сфер у житті і діяльності підлітків дозволили В.П. Балакиреву визначити найбільш типові кризові ситуації для цього вікового етапу: 1) з батьками; 2) з приводу тварин; 3) з учителями; 4) з однолітками; 5) з братами і сестрами; 6) смерть близьких; 7) з родичами й іншими дорослими; 8) страхи; 9) особисте майбутнє; 10) політична ситуація в країні [1].

Дослідження характеру, змісту і вираження емоційних переживань підлітків у виділених типах кризових ситуацій показали, що в кризових ситуаціях з батьками підлітки найчастіше відчують образу, злість, провину; з учителями – злість, лють, страх; з однолітками – гнів, обурення, досаду; з приводу тварин – жалість. Рештою адресатів почуття жалості, відзначає В.П. Балакирев, виявилися, в основному, брати і сестри, бабусі і знайомі дорослі. У зв'язку з цим почуттям жодного разу не був названий жоден вчитель і лише один раз – батько.

Дослідження способів подолання критичних ситуацій показали, що у підлітків спостерігається яскраво виражена екстрапунітивна тенденція: не розмовляти, помститися, посваритися. Спостерігається дуже мала питома вага конструктивних методів подолання складних ситуацій. Дослідження В.П. Балакирева показало, що подолання важких переживань розуміється підлітками здебільшого як зовнішня дія, а не дія з категорії внутрішньої психологічної роботи: опанування власних емоцій, зміна власного ставлення до ситуації, зміна точки зору [1].

Серед різноманіття переживань підлітків в типових кризових ситуаціях дослідниками визначаються найбільш значущі, які їм самостійно врегулювати не вдається. Це переживання: незадоволеності в діяльності і відносинах; образи, враженого самолюбства; самотності; невпевненості; безсилля; незахищеності; втрати близької людини. Найчастіше підліткам не вдається самостійно подолати кризові ситуації, що виникають в їх житті і навчальній діяльності. Більшість кризових ситуацій так і зали-

шаються невирішеними, призводячи до формування у дітей різних комплексів: власної неповноцінності, негативізму тощо [3].

Оригінальний підхід до розв'язання проблеми подолання кризових ситуацій в підлітковому віці запропонували Р.В.Чиркіна і Л.Є.Федкуліна [14]. Вони вважають, що запобігти негативним формам поведінки і негативним переживанням підлітків у кризових ситуаціях можна шляхом їх залучення до творчої діяльності.

Можна запропонувати деякі найбільш ефективні методи роботи з дітьми від 3 до 18 років, які можуть стати основою при складанні реабілітаційних та психокорекційних програм [5; 6; 9; 10; 12; 13].

Ігротерапія. Основним методом роботи психолога з дітьми, що переживають критичну ситуацію, є використання різного виду ігор. Це можуть бути ігри в образах, ігри, засновані на літературних творах, на імпровізованому діалозі, на поєднанні переказу та інсценування і т. д.

Використання образів у грі має низку психологічних переваг. Створюються найбільш благополучні умови для особистісного росту дитини, змінюється ставлення до свого «Я», підвищується рівень самоприйняття.

Використання гри як терапевтичного засобу здійснюється на двох підставах:

а) гра може бути використана як інструмент для вивчення дитини (класична психоаналітична техніка, при якій відбувається витіснення бажання, заміна однієї дії іншим, відсутність уваги, застереження і т. д.);

б) вільне повторне відтворення травмуючої ситуації – «нав'язлива поведінка».

Ігротерапія цінна тим, що пов'язана і впливає на підсвідомість і дозволяє побачити, з чим у грі асоціюється в дитини травма, проблема, досвід минулого, що заважає йому нормально жити.

У своїх іграх діти можуть постійно повертатися до пережитих стресових ситуацій і переживатимуть їх доти, поки не звикнуть до того, що вони пережили. Поступово переживання стануть менш гострими і сильними, і діти зможуть переносити свої переживання на інші об'єкти. Але для цього психолог повинен навчити дітей способам нової поведінки та іншим переживанням.

Для організації таких ігор можна використовувати неструктурований ігровий матеріал: воду, пісок, глину, різного виду пластилін.

Організуючи ігри з дітьми, необхідно вести спостереження за тим, що дитина ігнорує: які іграшки, якого кольору і якої форми, а також фіксувати неможливість дитини грати з певною іграшкою.

Окрім застосування гри з використанням іграшок, в роботі з дітьми можна порекомендувати такі види ігор: ігри-розваги (доганялки, лоскіт і ін.), Ігри-вправи (боротьба, лазання, біг), сюжетні ігри (засновані на наслідуванні дорослих), процесуально-наслідувальні ігри (наслідують оркестр, машини тощо), традиційні народні ігри (вовк, пірати, фарби тощо), сюжетно-рольові (сім'я, будинок, театр тощо) [5].

Арт-терапія. Цей метод побудовано на використанні мистецтва як символічної діяльності. Застосування методу має два механізми психологічного корекційного впливу. Перший спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію реконструювання конфліктної травмуючої ситуації і знаходження виходу через перебудовування цієї ситуації. Другий пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити реакцію переживання негативного афекту в бік формування позитивного афекту, що приносить насолоду. У роботі з дітьми психолог, використовуючи ігротерапію, доповнює її арт-терапевтичними методами. Розрізняють декілька видів арт-терапії: малюнка, заснована на образотворчому мистецтві, бібліотерапія, драматерапія і музична терапія.

В якості терапії засобами мистецтва доцільно застосовувати прикладні види мистецтва. Можна порекомендувати завдання на певну тему з певним матеріалом: малюнки, ліплення, аплікація, оригамі та ін. Психолог пропонує дітям завдання на довільну тему з самостійним вибором матеріалу. Як один із варіантів рекомендується використання вже існуючих творів мистецтва (картини, скульптури, ілюстрації, календарі) для їх аналізу та інтерпретації.

Можна також використовувати поєднання деяких видів робіт, наприклад, запропонувати дитині репродукцію картини і попросити його скопіювати її, не обмежуючи його творчість. І, нарешті, можна порекомендувати спільну творчість психолога і дитини (ліплення, малювання, в'язання, вишивання і т. п.), надавши дитині більшу самостійність у виконанні роботи.

Найбільш сприятливим для вирішення корекційних та реабілітаційних завдань є зображення художніх образів, що дозволяють дитині реалізувати всі переваги мистецтва і творчості.

У роботі з дітьми можна використовувати в такі види завдань та вправ:

1. Предметно-тематичний тип – малювання на вільну і задані теми. Прикладом таких завдань є малюнки «Моя сім'я», «Я в школі», «Мій новий дім», «Моє улюблене заняття», «Я зараз», «Я в майбутньому» і т. д.

2. Образно – символічний тип – зображення дитини у вигляді образів. Теми можуть бути на кшталт: «Добро», «Зло», «Щастя», «Радість», «Гнів», «Страх» тощо.

3. Вправи на розвиток образного сприйняття: «Малювання по крапкам», «Чарівні плями», «Домалюй малюнок». В їх основі лежить принцип проекції.

4. Ігри-вправи з образотворчим матеріалом (для дітей молодшого дошкільного віку) – експериментування з фарбами, папером, олівцями, пластиліном, крейдою та ін. «Малювання пальцями рук і ніг», «Руйнування-будівництво», «Накладення кольорових плям одну на одну» і т. д.

5. Завдання на спільну діяльність – складання казок, історій за допомогою малювання. Використовуються прийоми послідовного почергового малювання типу «Чарівні картинки» – один починає, інша дитина продовжує і т.д. [5].

Музикотерапія. Окремим видом психологічної допомоги може бути спеціально організована робота з використанням музичних творів та інструментів. Можна рекомендувати використовувати музичні твори класичної музики. Добре зарекомендували в такому виді діяльності твори Баха, Ліста, Шопена, Рахманінова, Бетховена, Моцарта, Чайковського, Шуберта і деякі види духовної музики.

Слухання класичної та духовної музики допоможе дитині повправлятися в навичках соціальної компетенції: уміти рахуватися з почуттями інших, не заважати іншим, поважати почуття інших дітей, співпереживати разом з іншими під музику і т. д.

Використання музикотерапії сприяє створенню умов для самовираження дітей, вмінню реагувати на власні емоційні стани. Застосований музичний цикл в роботі з групою або окремими дітьми може знайти своє продовження в образотворчій діяльності, коли дітям пропонується намалювати музику, яку вони чули, намалювати свої переживання, почуття, які вони відчували, слухаючи музику [5].

Бібліотерапія. Метод впливу на дитину, що викликає її переживання, почуття за допомогою читання книг. З цією метою психолог підбирає літературні твори, в яких описані страхи ді-

тей, форми переживання стресових ситуацій, вихід зі страшної для дітей ситуації.

Прослухавши прочитаний або розказаний твір, діти розуміють, що такі почуття, як страх, тривога, бувають у багатьох дітей, вони розуміють, чим викликані такі почуття, розрізняють різного виду загрози, загрозові ситуації, причини страху. Разом з героями літературних творів діти переживають ті ж стани і одночасно вчаться, як можна вчинити в тій чи іншій ситуації, що дозволяє дітям розширити свою соціальну компетенцію.

Логотерапія. Це метод розмовної терапії, який відрізняється від відвертої розмови, спрямований на встановлення довіри між дорослим і дитиною. Логотерапія являє собою розмову з дитиною, спрямовану на вербалізацію її емоційних станів, словесний опис емоційних переживань. Вербалізація переживань може викликати позитивне ставлення до того, хто розмовляє з дитиною, готовність до співпереживання, визнання цінності особистості іншої людини.

Метод вільних словесних асоціацій. Цей метод використовується психологами як метод мистецтва придумування історій. Різновидом застосування такого методу є придумування історій з використанням якоїсь одної властивості предмета: наприклад, придумати історію про країну, де все зі скла, з мила, з дерева, з цукру, з цукерок. Як варіант методу словесних асоціацій можна запропонувати дітям придумувати історії про те, де все навпаки, в порівнянні з тим, що є насправді. Наприклад, діти в цій країні вищі ростом, ніж дорослі, чи діти живуть в країні, де все можна і немає нічого того, що не можна. Хороший ефект дає використання такого методу, де діти уявляють собі країну, в якій з неба без зупинки падають цукерки, іграшки, дощ, сніг, гроші, квіти тощо.

Психодрама, або драм-терапія. Використання в роботі психолога лялькової драматизації. Дорослі (або старші діти) розігрують ляльковий спектакль, «програючи» конфліктні і значимі для дитини ситуації, пропонуючи їй ніби зі сторони подивитися на дану ситуацію і побачити себе в ній. З дітьми, які проявляють тривогу, страх, що пережили стрес, різного виду травми, найбільший ефект дає застосування методу біодрами. Суть його полягає в тому, що діти готують виставу, але всі дійові особи в ній – звірі.

Як різновид використання даного методу можна рекомендувати обмін ролями з дорослими або іншими дітьми; дитина говорить за вихователя, психолога, вчителя, однолітка. Хороший прийом – використання дзеркала: дитина розповідає про себе іншим, дивлячись на себе в дзеркало.

Морітатерапія. Метод, за допомогою якого психолог ставить дитину в ситуацію необхідності справити гарне враження на оточуючих. Психолог пропонує дитині висловити свою думку про щось, а потім коригує її вміння висловлюватися, давати оцінку, відповідно приймає позу, використовувати міміку, жести, інтонацію. Іншими словами, цей метод допомагає виховувати правила хорошого тону, відповідати нормам і правилам культури суспільства, в якому перебуває дитина в даний час.

Гештальттерапія. Цей метод може бути застосований психологом для індивідуальної роботи з дітьми, у бесідах «відвертих». Проводиться він як перетворення розповіді дитини в дію. Прикладом може служити такий вид роботи, як «Незавершені справи», «У мене є таємниця», «Мої сновидіння». Дитина розповідає психологу, що йому приснилося, а психолог просить показати, що снилося, за допомогою рухів, дій, матеріалу, іграшок, масок, пластиліну і т. п. [15].

Висновки. Отже, кризова ситуація – це певна перешкода в реалізації важливих життєвих цілей і не завжди можна впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. У ситуації кризи при спробі оволодіння стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження.

Для кожного вікового етапу є свої типові кризові ситуації. Найбільша кількість негативних переживань у дітей підліткового віку припадає на їхні відносини з батьками і з приводу тварин: їх втрати, смерті, бажання дещо придбати.

Основним завданням психологічної допомоги є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, мобілізація психологічного потенціалу для подолання негативних наслідків надзвичайних обставин. Наслідком ефективної психологічної допомоги постраждалим є оптимізація психічного стану та поведінки людини в екстремальних ситуаціях. Подібна психологічна допомога необхідна для запобігання порушень поведінки та профілактики психосоматичних розладів. Вона припускає нормалізацію психічного стану з нівелюванням негативних переживань, які надають настільки руйнівний вплив як на психічні, так і на соматичні функції людини.

Список використаних джерел

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей / В.П.Балакирев // Журнал практического психолога. – 1996. – № 1. – С. 6–23.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 240 с.

3. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов / А.Н.Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2008. – №2. – С. 36–43.
4. Заброцький М. М. Основи вікової психології / М.М.Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 112 с.
5. Заняття психолога з підлітками / Упоряд. Т.Гончаренко. – К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 120 с.
6. Зязюлькин П.В. Психолого-педагогическая помощь детям в кризисных ситуациях: методические материалы / П.В.Зязюлькин. – Витебск : ГУО, 2009. – 204 с.
7. Казанская В. Подросток : Трудности воспитания / В. Казанская. – Питер : ПИТ АТ, 2008. – 128 с.
8. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа/Д. Калшед; пер. с англ. – М. : Академ. проект, 2011. – 368 с.
9. Психологическая помощь в кризисных ситуациях/ В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 258 с.
10. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду / Д. Романовська, С. Собкова // Психолог. – 2006. – №3. – С. 9–13.
11. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 426 с.
12. Тарабина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабина. – СПб. : Питер, 2011. – 272 с.
13. Титаренко Т.М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т.М. Титаренко. – К. : Людопринт Україна, 2009. – 277 с.
14. Чиркина Р. В. Проблемы психодиагностики и психотерапии в учреждениях дополнительного образования / Р.В. Чиркина, Л.Е. Федкулина // Вопросы практической психологии. – 1996. – Вып. VII – С. 67–71.
15. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів / О. Т. Шевченко. – К. : Здоров'я, 2010. – 123 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Balakirev V.P. Otritsatel'nye perezhivaniya u detej / V.P.Balakirev // ZHurnal prakticheskogo psikhologa. – 1996. – № 1. – С. 6–23.
2. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya [Tekst] / F.E. Vasilyuk. – М. : MGU, 1984. – 240 s.

3. Volkova A.N. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka detej suitsidentov / A.N.Volkova // Vestnik psikhosotsial'noj i korrektsionno-reabilitatsionnoj raboty. – 2008.– №2. – S. 36–43.
4. Zabroc'kyj M. M. Osnovy vikovoi' psihologii' / M.M.Zabroc'kyj. – Ternopil' : Navchal'na knyga – Bogdan, 2005. – 112 s.
5. Zanjattja psykologa z pidlitkamy / Uporjad. T.Goncharenko. – K. : Vyd. dim «Shkil'nyj svit», 2006. – 120 s.
6. Zyazyul'kin P.V. Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshh' detyam v krizisnykh situatsiyakh : metodicheskie materialy / P.V.Zyazyul'kin. – Vitebsk : GUO, 2009. – 204 s.
7. Kazanskaya V. Podrostok: Trudnosti vospitaniya / V. Kazanskaya. – Piter : PIT AT, 2008. – 128 s.
8. Kalshed D. Vnutrennij mir travmy: arkhjetipicheskie zashhity lichnostnogo dukha/D. Kalshed; per. s angl. – M. : Akadem. proekt, 2011.– 368 s.
9. Psikhologicheskaya pomoshh' v krizisnykh situatsiyakh/ V.G. Romek, V.A.Kontorovich, E.I. Krukovich. – SPb. : Rech', 2007. – 258 c.
10. Romanovs'ka D. Robota z pidlitkamy, shyl'nymy do sui'cydu / D. Romanovs'ka, S. Sobkova // Psycholog. – 2006. – № 3. – S. 9–13.
11. Stepanov O. M. Psychologichna encyklopedija / O. M. Stepanov. – K. : Akademvydav, 2006. – 426 s.
12. Tarabina N. V. Praktikum po psikhologii i posttravmaticheskogo stressa / N. V. Tarabina. – Spb. : Piter, 2011. – 272 s.
13. Titarenko T.M. Ispytanie krizisom. Odisseya priodoleniya / T.M. Titarenko. – K. : Lyudoprint Ukraїna, 2009. – 277 s.
14. Chirkina R. V. Problemy psikhodiagnostiki i psikhoterapii v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya / R.V. Chirkina, L.E. Fedkulina // Voprosy prakticheskoy psikhologii. – 1996. – Vyp. VII. – S. 67–71.
15. Shevchenko O. T. Psychologija kryzovyh staniv / O. T. Shevchenko. – K. : Zdorov'ja, 2010. – 123 s.

M.O. Martseniuk. Peculiarities of crisis experience and methods of psychological assistance to children in crisis situations. The article is devoted to relevant issue – preservation of children's and adolescents' health in the context of psychological support, during their different types of crises experience passing. The analysis of the essence «crisis» has been done, as well as main types of crises and crisis situations, that person experiences during the personality becoming and development have been

defined. The nature of life crises occurrence and conditions of their flow have been analysed. Different opinions of scientists about the nature of crisis origin have been elucidated, among which the most interesting is seeing the crises occurrence in life through emotional response to a threatening situation on the one hand, in which it becomes impossible to achieve vital objectives; and on the other hand, the crisis is possible and can be provoked by quite peaceful life situations. However, their danger is that they are the strong stressful events in life. The psychological mechanism of crisis formation has been investigated and described as through the traumatic situation occurrence at the very beginning, later – injury, and only then – the crisis. The adolescent period with its crisis becomes especially significant in this context, and that is connected to a new level of self-consciousness, ability to cognate oneself as a personality with the only inherent unique qualities. The most stressful areas in the life and activities of teenagers as well as the most common crisis situations of this age stage have been clarified.

The necessity to provide psychological assistance to children and adolescents during crises by appropriate and adequate means, mainly through involvement in various forms of creative activity, has been outlined. Among the possible forms of correction and rehabilitation work with implementation in creative activity play therapy, art therapy, music therapy, speech therapy, bibliotherapy, drama and Gestalt therapies have been described.

The conclusion of the main task of the psychological assistance to personality has been made, which lies in the actualization of adaptive and compensatory resources of personality as well as the mobilization of his/her psychological potential.

Key words: crisis, crisis periods, life crisis, the crisis of development, emotional overload, mental states, post-traumatic stress syndrome, psychological assistance to children and adolescents, correction, rehabilitation, creativity.

Received July 15, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 25, 2015

Особливості компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів

Mykhailenko O.Y. The features of competence approach to the preparation of practical psychologists / O.Y. Mykhailenko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 398–406.

О.Ю. Михайленко. Особливості компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів. У статті розглянуто сучасні погляди вчених щодо особливостей компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів. Проаналізовано концептуальні положення щодо професійної підготовки і розвитку особистості (І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Петровська, О. Хуторський). Обґрунтовано поняття «компетентність» (В. Бондар, І. Зимня, О. Хуторський, І. Шапошнікова, В. Шепель), «підхід» (І. Зимня, О. Кучай), «компетентнісний підхід» (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська), «рольова структура особистості практичного психолога» (З. Мірошник), «рольова компетентність» (П. Горностаї).

Зазначено, що рольова структура особистості практичного психолога – це система, взаємозв'язок і послідовність виконання спеціалістом професійних ролей, об'єднаних у рольовий комплекс. Рольова структура особистості психолога – це таке психологічно-особистісне новоутворення фахівця, у якому професійні ролі об'єднані у конструктивні моделі поведінки (З. Мірошник). Зроблено висновок, що практичний психолог – фахівець з вищою освітою, який володіє відповідними знаннями, уміннями, навичками; діє в межах певного суспільства і виконує низку професійних соціальних функцій, приміряючи на себе ті чи інші соціальні ролі; наділений моральними якостями та ідеалами; постійно вдосконалюється і розвивається як професійно, так і особистісно.

Обґрунтовано поняття рольової компетентності як необхідної складової особистісної характеристики практичного психолога, що забезпечує успішне виконання професійної діяльності. Зазначено, що з позиції компетентнісного підходу формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів виступає метою вищої професійної освіти.

Ключові слова: компетентність, підхід, компетентнісний підхід, практичний психолог, рольова структура особистості практичного психолога, фахівець з вищою освітою, життєва компетентність, рольова компетентність.

О.Ю. Михайленко. Особенности компетентностного подхода к подготовке практических психологов. В статье рассмотрены современные взгляды учёных относительно компетентностного подхода к подготовке практических психологов. Проанализированы концептуальные основы профессиональной подготовки и развития личности (И. Зимняя, Н. Кузьмина, Л. Петровская, А. Хуторской). Обосновано понятия «компетентность» (В. Бондар, И. Зимняя, О. Хуторской, И. Шапошникова, В. Шепель), «подход» (И. Зимняя, О. Кучай), «компетентностный подход» (Н. Кузьмина, А. Маркова, Л. Петровская), «ролевая структура личности практического психолога» (З. Мирошник), «ролевая компетентность» (П. Горностай).

В статье отмечено, что ролевая структура личности практического психолога – это система, взаимосвязь и последовательность выполнения специалистом профессиональных ролей, которые объединены в ролевой комплекс. Ролевая структура личности практического психолога – это такое психологически-личностное новообразование специалиста, в котором профессиональные роли объединены в конструктивные модели поведения (З. Мирошник). Сделано вывод о том, что практический психолог – специалист с высшим образованием, который владеет необходимыми знаниями, умениями, навыками; действует в рамках определённого общества и выполняет ряд профессиональных социальных функций, примеряя на себя те или иные социальные роли.

Обосновано понятие ролевой компетентности как необходимой составляющей личностной характеристики практического психолога, которая обеспечивает успешное выполнение профессиональной деятельности. Обозначено, что с позиции компетентностного подхода формирование профессиональной компетентности будущих специалистов выступает целью высшего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентность, подход, компетентностный подход, практический психолог, ролевая структура личности практического психолога, специалист с высшим образованием, жизненная компетентность, ролевая компетентность.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки сьогодні є надзвичайно актуальними і перспективними для нашої держави, оскільки виникло нове розуміння фахівця з вищою освітою, з високим рівнем професіоналізму. Одним із найважливіших критеріїв розвитку професіоналізму є формування компетентностей майбутнього фахівця, від ступеня сформованості яких залежатиме успіх в професійній діяльності.

Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний розвиток та самовдосконалення. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань, важливим також є володін-

ня професійно значущими якостями та практичними навичками, що є важливою умовою здійснення професійних функцій на певному етапі професійного становлення. Основним результатом навчання має стати не тільки вміння оперувати власними знаннями в предметних галузях, а й бути готовим змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати інформацією, активно діяти в стандартних та нестандартних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей, навчатись упродовж життя, тобто оволодівати основними компетентностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало досліджень присвячено різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом (О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, С. Марков, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, В. Рибалка, Д. Сюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков, С. Шандрук та ін.) та в зв'язку з підвищенням суспільної значущості професії психолога дедалі більше досліджень присвячується психологічному аналізу саме цієї діяльності (Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, І. Дубровіна, І. Зязюн, Т. Ільїна, Л. Карамушка, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Моляко, В. Панок, Ю. Приходько, Г. Прихожан, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Рибалка, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Л. Шнейдер, Т. Яценко та ін.) [10].

У працях зазначених вчених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога [4].

Так, концептуальні положення компетентнісного підходу щодо професійної підготовки й розвитку особистості знаходимо у дослідженнях як зарубіжних (Дж. Равен), так і вітчизняних вчених (І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Петровська, Н. Хомський, О. Хуторський).

Метою нашої статті є обґрунтування особливостей компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів, визначення понять «компетентність», «компетентнісний підхід».

Виклад основного матеріалу. Одним із найбільш актуальних для сучасної психолого-педагогічної науки і практики є компетентнісний підхід. Його активна розробка пов'язана з постановкою задачі швидко й ефективно підготувати спеціалістів, необхідністю досягнення в достатньо короткі терміни більш високого

рівня їх готовності до трудової діяльності – через оволодіння не тільки базовими знаннями, навичками ій уміннями, але і компетенціями вже на стадії навчання у закладі професійної освіти.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Байденко, В. Болотова, І. Зимньої, О. Овчарук, А. Поленової, Дж. Равена, І. Родигіної, В. Серикова, В. Хутмахера, О. Хуторського, В. Шадрикова та ін.) показує, що проблема компетентнісного підходу не є принципово новою. Орієнтування на засвоєння вмій, способів діяльності, узагальнених способів дій було провідним у працях вітчизняних педагогів і психологів (В. Давидова, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, Г. Щедровського) та їхніх послідовників.

З метою обґрунтування особливостей компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів вважаємо доцільним проаналізувати поняття «підхід» та «компетентність».

Так, досліджуючи особливості компетентнісного підходу в освітньому процесі, І. Зимня зазначає, що нині відбувається переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція» та «компетентність». Дослідниця визначає поняття «підхід» як певну визначену позицію, точку зору, яка зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу (в даному випадку – навчання) [6, с. 7].

Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, стратегію навчання. Підхід, за словами О. Кучая, «визначається певною ідеєю, концепцією, принципами і центрується на основних для нього категоріях» [8, с. 44].

Стосовно трактування поняття «компетентність» слід зауважити, що одностайної думки науковців щодо визначення даного терміна не існує.

Так, поняття «компетентність» дослідники (В. Бондар, І. Зимня, І. Зязюн, О. Хуторський, І. Шапошнікова та ін.) розглядають як системну властивість засвоєних знань, умій та навичок професійного змісту, що реалізується у процесі вирішення завдань діяльності. У свою чергу В. Дьомін зазначає, що компетентність – це рівень умій особистості, який дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах [3, с. 35].

На думку В. Шепель, «компетентність» включає знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання знань. Компетентність може розглядатися як стадія зрілості, як готовність діяти – самостійно, відповідально і при цьому успішно. Така стадія підготовки має виступати метою для всього процесу навчання у виші [13, с. 33–34].

Доцільно зауважити, що найбільш важливою ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь в поєднанні з предметними знаннями і вміннями в конкретних галузях. При цьому компетентність проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації (А. Тряпціна, О. Хуторський) [1, с.68–77].

Згідно трактування українських науковців, компетентність – це підхід до знань як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відносин, міжособистісної інтеграції і спілкування.

Досліджувати компетентність і організовувати навчання, маючи на увазі формування її як кінцевий результат цього процесу, починають Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська.

Компетентність визначається як властивість особистості і поділяється на декілька видів (Н. Кузьміна), на яких базується зрілість людини у професійній діяльності (А. Маркова):

- соціально-психологічну компетентність, що визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують в системі міжособистісних взаємин;
- комунікативна компетентність – конгломерат знань, вербальних і невербальних умінь та навичок спілкування;
- професійно-педагогічна компетентність – здатність до продуктивного спілкування в умовах, визначених педагогічною системою.

Специфікою розвитку професійних компетентностей практичного психолога є їхня зумовленість особистісними особливостями майбутнього фахівця [14, с. 73].

В свою чергу, П. Горностаї зазначає, що життєдіяльність людини може розглядатися як безперервний процес вирішення різноманітних задач, які виникають перед особистістю. Ефективність вирішення цих життєвих задач залежить від *рольової компетентності* особистості, яка входить до складу життєвої компетентності (Т. Титаренко) – вміння виходити за межі власного егоцентризму, віра людини в свої адаптивні можливості, вміння розумно виходити за межі норм, запобігати мінливості і відносності світу [2, с.115–116].

Оскільки, на нашу думку, рольова компетентність виступає необхідною складовою особистісної характеристики практичного психолога, слід звернутися до досліджень З. Мірошник,

яка розглядає рольову структуру особистості практичного психолога і наголошує на тому, що саме *рольова структура особистості практичного психолога* – це система, взаємозв'язок і послідовність виконання ним соціальних та професійних ролей, об'єднаних у рольовий комплекс і спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей шляхом розв'язання низки психологічних проблем і педагогічних завдань. Це таке психологічно-особистісне новоутворення, надбання особистості фахівця, у якому професійні ролі інтегровані в конструктивні моделі поведінки в такий спосіб, що забезпечують успішну діяльність [9, с.212].

Аналізуючи погляди дослідниці, вважаємо доцільним зазначити, що саме компетентністний підхід полягає в зміщенні акценту із накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування та розвитку у студентів здатності практично діяти, творчо застосовувати набуті знання, індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності. Він вимагає зміни моделі поведінки студента: від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності [12]. Компетентісно орієнтований підхід до навчання передбачає формування різних груп компетентностей, які охоплюють, за словами І. Родигіної, «глибокі, систематичні, поліфункціональні знання; вміння і навички використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісні установки та мотивацію діяльності» [11, с.23].

Висновки. Отже, компетентністний підхід до підготовки практичних психологів передбачає високу готовність випускника вищого навчального закладу до успішної самостійної діяльності. На нашу думку, бути компетентним – значить вміти вирішувати життєві проблеми, вдало виконувати свої професійні ролі. Наголошуємо на тому, що усвідомлене виконання професійних ролей, оперативне володіння ними та рольова поведінка залежать від формування саме *рольової компетентності* як особистісної характеристики майбутнього практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Абрамова С.В. Оценка сформированности профессиональных компетенций у студентов / С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров // Психология обучения. – 2011. – №3. – С. 68–77.
2. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой поход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

3. Демин В.А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – №4. – С.35.
4. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / Інна Дружиніна // Освіта регіону. – 2011. – №2. – С. 425–428.
5. Затворнюк О. Формування професійної компетентності майбутніх психологів в позааудиторній діяльності / О. Затворнюк // Рідна школа. – 2013. – №11. – С.62–65.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Кайріс О. Шляхи удосконалення системи професійної підготовки студентів – майбутніх психологів / О. Кайріс // Освіта регіону. – 2011. – №2. – С. 429–433.
8. Кучай О. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11(959). – С.44–47.
9. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості / З.М. Мірошник // Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. – Том 18. Випуск 4(30). Психологія. – 2013. – С.209 – 213.
10. Потапова В.Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення у майбутніх психологів: автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.01 / В.Д. Потапова; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 37 с.
11. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання/ Ірина Вікторівна Родигіна. – Х. : Вид.група «Основа», 2008. – 112 с.
12. Савченко Е.П. Компетентностный подход в современной высшей школе : [Электронный ресурс] / Е.П. Савченко // журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». – 2010. – №3. – Режим доступа до журн.: <http://www.intellect-invest.org.ua>
13. Смирнова И.Е. Компетентностно-ориентированный учебный процесс: психолого-педагогический аспект / И.Е. Смирнова // Психология обучения. – 2014. – №3. – С.33–46.
14. Шапошнікова А. Формування професійної компетентності майбутнього практичного психолога: обґрунтування психо-

лого-педагогічних умов / А. Шапошнікова // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 73–76.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova S.V. Ocenka sformirovannosti professional'nyh kompetencij u studentov/ S.V. Abramova, E.N. Bojarov// Psihologija obuchenija. – 2011. – №3. – S. 68–77.
2. Gornostaj P.P. Lichnost' i rol': Rolevoj pohod v social'noj psihologii lichnosti / P.P. Gornostaj. – K. : Interpress LTD, 2007. – 312 s.
3. Demin V.A. Professional'noe obrazovanie kompetentnogo specialista: ponjatie i vidy/ V.A. Demin// Monitoring obrazovatel'nogo processa. – 2000. – №4. – S.35.
4. Druzhynina I. Profesijne stanovlennja majbutnih psihologiv: teoretyko-metodologichnyj analiz problemy / Inna Druzhynina // Osvita regionu. – 2011. – №2. – S. 425–428.
5. Zatvornjuk O. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti majbutnih psihologiv v pozaaudytornij dijal'nosti / O. Zatvornjuk // Ridna shkola. – 2013. – №11. – S.62–65.
6. Zimnjaja I.A. Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. – M.: issledovatel'skij centr problem kachstva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.
7. Kajris O. Shljahy udoskonalennja systemy profesijnoi' pidgotovky studentiv – majbutnih psihologiv / O. Kajris // Osvita regionu. – 2011. – №2. – S. 429–433.
8. Kuchaj O. Kompetencija i kompetentnist' – vidobrazhennja cilisnosti ta integracijnoi' suti rezul'tatu osvity / O.Kuchaj // Ridna shkola. – 2009. – №11(959). – S.44–47.
9. Miroshnyk Z.M. Rol'ova struktura osobystosti praktychnogo psihologa v konteksti suchasnyh psihologichnyh teorij osobystosti / Z.M. Miroshnyk // Visnyk Odes'kogo nacional'nogo universytetu im. I.I. Mechnykova. – Tom 18. Vypusk 4(30). Psihologija. – 2013. – S.209 – 213.
10. Potapova V.D. Rozvytok funkcional'noi' systemy intui'tyvno-pochuttjevogo vidobrazhennja u majbutnih psihologiv: avtoref. dys. doktora psyhol. nauk: 19.00.01 / V.D. Potapova; Instytut psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2005. – 37 s.
11. Rodygina I.V. Kompetentnisno orijentovanyj pidhid do navchannja/ Iryna Viktorivna Rodygina. – H. : Vyd.grupa «Osnova», 2008. – 112 s.

12. Savchenko E.P. Kompetentnostnyj podod v sovremennoj vysshej shkole : [elektronnyj resurs]/ E.P. Savchenko // zhurnal «Pedagogicheskaja nauka: istorija, teorija, praktika, tendencii razvitiya». – 2010. – №3. – Rezhim dostupu do zhurn.: <http://www.intellect-invest.org.ua>
13. Smirnova I.E. Kompetentnostno-orientirovannyj uchebnyj process: psihologo-pedagogicheskij aspekt/ I.E. Smirnova// Psihologija obuchenija. – 2014. – №3. – S.33–46.
14. Shaposhnikova A. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti majbutn'ogo praktychnogo psihologa: obg'runtuvannja psihologo-pedagogichnyh umov / A. Shaposhnikova // Ridna shkola. – 2013. – №11. – S. 73–76.

O.Y. Mykhailenko. The features of competence approach to the preparation of practical psychologists. The article reviews the current views of scientists regarding the features of the competence approach to the preparation of practical psychologists. The conceptual principles on professional training and personal development were analyzed (I. Zymnia, N. Kuzmina, L. Petrovska, O. Khutorskyi). The concepts «competence» (V. Bondar, I. Zymnia, O. Khutorskyi, I. Shaposhnikova, V. Shepel), «approach» (I. Zymnia, O. Kuchai), «competence approach» (N. Kuzmina, A. Markova, L. Petrovska), «role structure of personality of practical psychologist» (Z. Miroshnyk) «role competence» (P. Hornostai) were explained.

It was noted that the role structure of personality of practical psychologist is a system, interconnection and sequence of performance of professional roles by specialist, which are united in a role complex. Role structure of a psychologist's personality is psychological and personal professional growth, in which the professional roles are combined in constructive models of behavior (Z. Miroshnyk). Taking the above mentioned into consideration, we conclude that the practical psychologist is a specialist with higher education, who has the appropriate knowledge, skills, operates within a particular society, performs a number of professional and social functions, trying certain social roles; possesses moral qualities and ideals; is constantly been improved and developed both professionally and personally.

The meaning of role-based competency is explained as a necessary component of personal characteristics of practical psychologist, which ensures the successful realization of professional activities. It is noted that the forming of professional competence of future professionals serves as the purpose of higher education from a position of competence approach.

Key words: competence, approach, competence approach, practical psychologist, role structure of personality of practical psychologist, life competence, role competence.

Received July 10, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 22, 2015

Соціально-психологічні особливості динамічних основ функціонування цінностей у групі

Mykhailiushyn U.B. The psychosocial peculiarities of dynamic basis for the functioning of values in the group / U.B. Mykhailiushyn // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 407–416.

У.Б. Михайлишин. Соціально-психологічні особливості динамічних основ функціонування цінностей у групі. Встановлено, що основною умовою прийняття членами групи цінностей, які висуває більшість групи, виступає довіра. З'ясовано, що довіряти більшості члени групи можуть за таких умов: коли групові норми, які пропонує більшість, сприяють груповій продуктивності, груповій згуртованості, дисциплінують членів групи, допомагають групі створити та підтримувати загальну систему координат і зв'язки у соціумі, визначають правила поведінки і специфіку відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та її членами. Досліджено, що на ступінь довіри до більшості групи можуть вплинути і такі показники, як симпатія та антипатія. Встановлено, що члени групи не піддаються впливу більшості, якщо вважають себе правими, а також у ситуації втрати довіри до думки більшості.

Визначено, що експектації членів груп містять уявлення відносно норм групи, які би передусім не принижували особистість, сприяли тому, щоб група була єдиним цілим, підвищували рівень продуктивності діяльності членів групи. З'ясовано, що члени групи підпадають під вплив більшості тільки тому, що норми, які декларує більшість сприяють адаптації; дисципліні членів групи; груповій продуктивності; згуртованості; визначенню правил поведінки й відносин із оточенням, з іншими групами та її членами; розв'язанню конфліктів. Визначено, що члени групи готові піддаватися впливу більшості тому, що хочуть бути її членами; бути прийнятими й схваленими членами групи; норми і правила допомагають їм досягти певних цілей.

Зроблено висновок, що у випадку незадоволення означених умов більшістю, її пропозиції будуть проігноровані й відкинуті членами групи, на що вказують виявлені кореляційні залежності.

Ключові слова: цінності, норми, група, групові цінності, динамічні основи формування цінностей, студентська молодь, кореляція.

У.Б. Михайлишин. Социально-психологические особенности динамических основ функционирования ценностей в группе. Установлено, что основным условием принятия членами группы ценностей, которые выдвигает большинство группы, выступает доверие. Выяснено, что доверять большинству членов группы могут при таких условиях: когда групповые нормы, которые предлагает большинство, способствуют групповой производительности, групповой сплочённости, дисциплинируют членов группы, помогают группе создать и поддерживать общую систему координат и связей в социуме, определяют правила поведения и специфику отношений с социальным окружением, с другими группами и её членами. Доказано, что на степень доверия к большинству группы могут повлиять и такие показатели, как симпатия и антипатия. Установлено, что члены группы не подвергнутся воздействию большинства, если считают себя правыми, а также в ситуации потери доверия к мнению большинства.

Определено, что ожидания членов групп содержат представление относительно норм группы, которые бы, в первую очередь, не унижали личность, способствовали тому, чтобы группа была единым целым, повышали уровень производительности деятельности членов группы. Выяснено, что члены группы подвергаются влиянию большинства только потому, что нормы, которые декларирует большинство, способствуют адаптации; дисциплине членов группы; групповой производительности; групповой сплочённости; определению правил поведения и отношений с окружением, с другими группами и её членами; решению конфликтов. Определено, что члены группы готовы подвергаться воздействию большинства потому, что хотят быть её членами; быть приняты и одобрены членами группы; нормы и правила помогают им достичь определённых целей.

Сделан вывод, что в случае неудовлетворения указанных условий большинством, предложения будут проигнорированы членами группы, на что указывают обнаруженные корреляционные зависимости.

Ключевые слова: ценности, нормы, группа, групповые ценности, динамические основы формирования ценностей, студенты, корреляция.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Не дивлячись на значний перелік робіт і емпіричних досліджень, пов'язаних із вивченням ціннісного впливу більшості та меншості в студентській групі, умов, при яких здійснюється названий вплив, заявлений аспект не втрачає своєї практичної значущості та актуальності. Ми вважаємо, що саме об'єднання впливу більшості й впливу меншості може виступити основою динамічної системи функціонування цінностей в студентській групі та самої групи як єдиного цілого. Виходячи з цього, ми спробували з'ясувати, за яких умов члени групи підпадають під вплив більшості, а коли думка меншості є більш вагомюю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства спостерігається суттєве підвищення ролі групи у всіх сферах життєдіяльності людини. Відображаючи феномени, характер яких тісно пов'язаний із механізмами трансформації суспільства, модифікацією сучасного світосприйняття, групові цінності потребують додаткового вивчення. Необхідність і одночасно складність вивчення групових цінностей полягає в тому, що, з одного боку, дана категорія достатньо ґрунтовно представлена в класичних експериментах (С. Аш, Ф. Знанецький, К. Левін, Дж. Мід, В. Меде, Ф. Олпорт, В. Томас, Н. Тріплетт, М. Шериф та ін.), тобто відомий історичний аспект [1; 5; 6 та ін.]. Проте, з іншого боку, в сучасній психологічній науці обраний предмет висвітлюється фрагментарно і розрізнено: групові цінності як самостійний феномен не вивчаються, а лише аналізуються в контексті інших проблем. Йдеться, зокрема, про групову згуртованість, групову діяльність, групові цінності тощо (Г. Андреева, О. Донцов, Я. Коломинський, Р. Кричевський, С. Максименко, С. Московічі, В. Москаленко, А. Петровський, М. Пірен, Т. Стефаненко, Т. Титаренко, Г. Тедшфел, Дж. Тернер, Дж. Тібо, Ю. Швалб та ін.) [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9]. Проте поза увагою залишаються особливості динамічних основ функціонування цінностей у групі.

Формулювання мети статті (постановка завдання) – розкрити динамічні основи функціонування цінностей у студентській групі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз динамічних основ функціонування цінностей у студентській групі показав, що члени групи підпадають під вплив більшості, тому що групові норми допомагають адаптуватися до групи (0,752), групові норми дисциплінують членів групи (0,634); це сприяє груповій продуктивності, й досліджувані готові надаватися впливу більшості (0,658); це сприяє груповій згуртованості й вони піддаються впливу більшості (0,712); це сприяє визначенню правил поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та її членами (0,556); думка більшості є важливою, тому що вона сприяє розв'язанню конфліктів (0,542). Крім того, вони бажають: бути членами цієї групи (0,654); бути прийнятими й схваленими членами групи (0,635).

Аналіз відповідей досліджуваних допоміг з'ясувати, за яких умов досліджувані підпадають під вплив більшості. У результаті

встановлено, що 72,4% піддаються впливові більшості, коли відчують довіру до інформації, яка надходить від цієї більшості. При цьому даний показник переважає у всіх опитаних і стосується студентських груп вищих навчальних закладів країни.

Відповідно виявлено, що студенти довіряють більшості, коли бачать, що групові норми, які висуває більшість, сприяють груповій продуктивності (0,742), груповій згуртованості (0,665), дисциплінують членів групи (0,641), допомагають групі створити і підтримувати загальну систему координат і зв'язків у соціумі (0,633), визначають правила поведінки й відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та її членами (0,587). Показовим є те, що на ступінь довіри до більшості групи можуть вплинути і такі показники, як симпатія-антипатія. Студенти можуть довіряти більшості групи, якщо відчують симпатію з боку більшості по відношенню до себе (0,561) і навпаки, коли сам студент безпосередньо симпатизує керівнику більшості (0,668).

Наступним показником, який активізує вплив більшості, є невизначеність ситуації, в якій опиняються члени групи (коефіцієнт кореляції становить 0,741). Тобто, студенти готові підкорятися більшості, за умови невизначеності, неясності положення, яке склалося в групі. Значна частина опитаних виокремили, що позиція більшості є значущою, коли вони не впевнені у власних можливостях; коли довіряють і симпатизують керівнику більшості; коли не впевнені у власних судженнях. Щодо твердження «підпадаю під вплив більшості, якщо відчую довіру, і симпатизую керівнику більшості», то серед позитивних відповідей переважають жінки (44,5%), а серед чоловіків спостерігається менший відсоток (30,9%). Очевидно, що зовнішня привабливість керівника більшості є важливою та вагомою умовою для жіночої статі.

Крім того, було встановлено, що члени студентських груп не завжди погоджуються з думкою більшості. У дослідженні виявлено конкретні умови, за яких вони не підтримають більшість. Зокрема, 83,9% студентів вищих навчальних закладів будуть проявляти нонконформність, якщо вважатимуть, що вони праві. Наступними умовами, за яких респонденти не підтримають більшість студентської групи, виявились такі: 67,5% досліджуваних зауважили, що це може трапитися, якщо вони втратили довіру до думки більшості; 57,4% відмітили, що за умови, коли більшість часто змінює свою думку чи позицію; 54,8% – коли вважатимуть, що меншість має рацію; 53,9% – коли поруч є люди, які підтримують мою позицію. Більше того, дещо розбіжними

були відповіді респондентів на запитання, хто встановлює норми поведінки у їх групі: 39,17% зауважили, що всі члени групи; 25,9% вважають, що самі встановлюють норми; 15,7% респондентів стверджують, що це роблять активісти групи і 6,65% зафіксували, що це лідери групи.

У результаті емпіричного дослідження також були виявлені кореляційні зв'язки між відповідями респондентів, які визначають низку умов, за яких думка більшості ігнорується студентами. Коефіцієнти кореляції між відповідями «не підтримаю більшість, коли вважаю себе правим» і «погоджуюся частково з груповими нормами, окремих норм повинен дотримуватися», становить 0,751. Тобто, коли суб'єкт глибоко переконаний у своїй правоті, тоді думка більшості групи для нього нічого не означає і він може «дозволити» собі її проігнорувати. Отже, якщо більшість студентської групи висуває цінності, які не збігаються з уявленнями її членів стосовно норм, і якщо норми, які висуває більшість, не задовільняють всі названі позиції, то цілком очевидно, що більшість не буде підтримана членами студентської групи.

Видавалось важливим при вивченні цінностей студентської групи з'ясувати, наскільки цінності групи співвідносяться з особистими уявленнями членів групи стосовно того, якими повинні бути групові норми, які групові норми є прийнятними для них, які функції, на їх думку, повинні виконувати групові норми. 50,9% досліджуваних відповіли, що їм не подобаються ті норми і правила, які принижують особистість. Зокрема, привертає увагу зв'язок між твердженнями, що групові цінності слугують для того, щоб дисциплінувати членів групи, але це може бути не так, якщо дані норми принижують особистість (коефіцієнт кореляції 0,578). Також 49,4% досліджуваних вказали на те, що за їх переконаннями, цінності групи мають сприяти тому, щоб група була єдиним цілим, єдиним суб'єктом взаємодії та діяльності. І саме ця цілісність сприяє груповій продуктивності (0,554); груповій згуртованості (0,631); дисциплінує членів групи (0,534); допомагає групі створити й підтримувати загальну систему координат у соціумі (0,576); визначає правила поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами (0,539); сприяє розв'язанню конфліктів (0,511). На думку членів студентських груп (45,2%), пріоритетними є ті цінності, які стимулюють навчальну успішність, що, в свою чергу, буде підвищувати рівень групової продуктивності (0,712) та рівень групової згуртованості (0,671).

У контексті впливу групових цінностей логічним продовженням було виявлення умов впливу меншості групи. Так, на запитання «за яких умов думка меншості стає для вас актуальною» 86,9% респондентів відзначили, що прислухатимуться до їх думки, якщо будуть переконані у правильності суджень меншості. Безсумнівно, що ефективність переконань меншості залежить від уміння меншості логічно, послідовно, аргументовано донести інформацію до членів групи. Крім того, кореляційні зв'язки, виявлені в результаті емпіричного дослідження, вказують на те що: судження меншості можуть бути переконувальними, якщо їх цінності роблять всіх членів групи однаковими (+0,642); цінності, що висуває меншість, допомагають членам групи досягти своїх цілей (+0,589); цінності будуть сприяти адаптації студентів до своєї групи (+0,648); сприяють прийнятним відносинам у групі (+0,614); цінності меншості будуть дисциплінувати членів групи (+0,812); меншість має запропонувати норми, які б сприяли підвищенню рівня групової продуктивності (+0,752); підвищували рівень групової згуртованості (+0,745); допомагали б групі створити й підтримувати загальну систему координат і зв'язків у соціумі (+0,684); визначали правила поведінки й відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами (+0,671); сприяли розв'язанню конфліктів (+0,693).

Привертає увагу кореляційний зв'язок з приводу того, що члени групи прислухаються до думки меншості, якщо норми, які вона пропонує, сприймуть тому, що всі члени групи будуть однакові. Тобто, меншість повинна бути готова до того, що будь-які нововведення, інновації, зміни, як правило, лякають членів групи. Відповідно, завдання, яке стоїть перед меншістю, це аналіз засобів впливу, ресурсів меншості, які можна залучити для того, щоб її норми, правила, пропозиції були сприйняті й прийняті. Також спостерігається високий коефіцієнт кореляції (+0,810), який вказує на те, що члени групи прислухаються до думки меншості, якщо цінності, які вони пропонують, будуть дисциплінувати членів групи. Можливо, спрацьовує існуючий стереотип, що будь-яке нововведення спричинить хаос, непорозуміння, напруження, порушення стабільності. Творчість, ініціативність, підприємливість розцінюється багатьма як відхилення від цінностей, а не як ознака високо розвинутої діяльності. При цьому не береться до уваги те, що творчість може виступити механізмом реалізації цінностей більш високого рівня.

Також серед умов, які можуть посприяти тому, що члени групи прислухаються до думки меншості, є ситуації, коли більшість

групи постійно виявляє невпевненість, змінює свою позицію. Студентам до вподоби такий стиль поведінки меншості, як впевненість у собі, наполегливість, постійність. Досить великий відсоток опитаних зауважили, що вони самі активно формують думку меншості. Наступний параметр манери поведінки меншості, який приваблює студентську молодь – послідовність дій і вчинків меншості.

Кореляційні зв'язки виявлені також між тим, що студенти полюбляють зміни, інновації, і тим, що ці інновації повинні сприяти розвитку групової продуктивності (0,533); групової згуртованості (0,553); адаптації (0,533); досягненню цілей (0,521). Послідовність дій і вчинків меншості сприяє прийнятним відносинам у групі (0,566). Норми, які послідовно висуває меншість, дисциплінують членів групи (0,631); сприяють розвитку групової продуктивності (0,588); групової згуртованості (0,561); допомагають створити і підтримати загальну систему координат і зв'язків у соціумі (0,518); Послідовність меншості допомагає визначити правила поведінки та специфіку відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами (0,507).

Виявлені кореляції між відповідями про те, що студенти погодяться з думкою меншості, якщо переконанні в їх судженнях, але водночас це залежить від власних суджень (0,862 високий показник кореляції). При цьому береться до уваги інформація, яка надходить від оточення (0,648); реальні факти (0,852); власний досвід (0,827); інформація з книг, кінофільмів (0,672); інформація, що надходить з теле- і радіоканалів.

Показово, що офіційні нормативні вимоги, закони, статут майже не впливають на студентів – кореляційний зв'язок відсутній. Механізмами впливу на позицію членів групи можуть виступити послідовність поведінки меншості, демонструючи яку, меншість неодноразово підкреслює, що думка більшості не є остаточною. Також студентам до вподоби такий стиль меншості, як впевненість у собі, наполегливість, постійність.

Як і в запитаннях «чому підпадають під вплив більшості» і «чому думка меншості для них актуальна», кореляційні зв'язки вказують на те, що члени студентської групи готові приймати норми більшості і меншості за умови бути прийнятими членами групи, схваленими, такими, що справляють хороше враження на членів групи, успішно адаптуються і досягають певних цілей (коефіцієнт кореляції останнього показника становить 0,733). Тобто, якщо меншість групи пропонує альтернативний варіант досягнення групових цілей, то цілком очевидно, що вона буде почута.

Слід зауважити, що в ситуації, коли члени групи переконані в судженнях меншості, їм імпонує її стиль поведінки, але відсутність в неї відповідних ресурсів гальмує процес прийняття членами групи інновацій меншості, й вони надають перевагу більшості, на що вказує і високий коефіцієнт кореляції (+0,805).

Ступінь впливовості переконань меншості залежить від таких умов: більшість часто змінює свою думку чи позицію (0,707); втрачається довіра до більшості (0,776); члени групи вважають, що меншість має рацію (0,699); окремі члени групи переконані в своїй правоті (0,878); поруч є надійний партнер, на якого можна покластися (0,523); поруч є люди, які підтримують мою позицію (0,676); ситуація, коли за будь-яких умов члени групи відстоюють свою точку зору (0,689).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. У результаті проведеного опитування студентів встановлено, що впливовість меншості можлива за таких умов: більшість часто змінює свою думку чи позицію; втрачається довіра до більшості; за ситуації, коли члени групи вважають, що меншість має рацію; окремі члени групи переконані в своїй правоті; поруч є надійний партнер, на якого можна покластися; поруч є люди, які підтримують мою позицію; ситуація, коли за будь-яких умов члени групи хочуть відстояти свою точку зору. Судження меншості групи можуть бути переконливими, якщо норми, які пропонує меншість, допомагають: досягнути цілей; адаптуватися до групи; прийнятним стосункам у групі; дисциплінувати членів групи; поліпшити рівень групової продуктивності; поліпшити рівень групової згуртованості; створити та підтримувати загальну систему координат і зв'язків у соціумі; визначити правила поведінки і специфіку відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами; розв'язанню конфліктів. Обов'язковою умовою є послідовність, постійність дій і вчинків меншості. Звідси можна зробити висновок, що члени студентської групи готові підтримати як норми більшості, так і норми меншості. Відповідно, можна говорити про те, що в основі динамічного функціонування групи як єдиного цілого лежить нормативний вплив як більшості, так і меншості. Дослідження не поглинає всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальше дослідження означеного кола питань видається перспективним у напрямку соціокультурного аналізу процесу формування групових цінностей із врахуванням й тих процесів групового впливу, які відбуватимуться в різних соціальних системах та спільнотах.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Донцов А.И. Практическая социальная психология как область практической деятельности / А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию. – [3-е, испр. изд.]. – М. : Смысл, 1996. – 377 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Мн. : «Народная асвета», 1976. – 350 с.
4. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин [пер. с англ.]. – СПб. : Ювента, 2000. – 406 с.
6. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2007. – № 1. – С. 1–13.
7. Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства : монографія / [Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко]. – К. : «ППП», 2005. – 307 с.
8. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 3–13.
9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах та за межами буденності [Текст]: наук. вид. / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznanija / G.M. Andreeva. – М. : Aspekt Press, 2000. – 288 s.
2. Doncov A.I. Prakticheskaja social'naja psihologija kak oblast' prakticheskoj dejatel'nosti / A.I. Doncov, Ju.M. Zhukov, L.A. Petrovskaja // Vvedenie v prakticheskiju social'nuju psihologiju. – [3-e, ispr. izd.]. – М. : Smysl, 1996. – 377 s.
3. Kolominskij Ja.L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah / Ja.L. Kolominskij. – Мн. : «Narodnaja asveta», 1976. – 350 s.
4. Krichevskij R.L. Social'naja psihologija maloj grupy / R.L. Krichevskij, E.M. Dubovskaja. – М. : Aspekt Press, 2001. – 318 s.

5. Levin K. Teorija polja v social'nyh naukah / K. Levin [per. s angl.]. – SPb. : Juventa, 2000. – 406 s.
6. Maksymenko S.D. Struktura osobystosti / S.D. Maksymenko // Praktychna psihologija ta social'na robota. – K., 2007. – № 1. – S. 1–13.
7. Moskalenko V. V. Osoblyvosti socializaci' molodi v umovah transformacii' suspil'stva : monografija / [G.M. Aver'janova, N.M. Dembyc'ka, V.V. Moskalenko]. – K. : «PPP», 2005. – 307 s.
8. Moskovichi S. Social'nye predstavlenija: istoricheskij vzgljad / S. Moskovichi // Psiholog. zhurnal. – 1995. – T. 16. – № 2. – S. 3–13.
9. Tytarenko T.M. Zhyttjevyj svit osobystosti: u mezhah ta za mezhamy budennosti [Tekst]: nauk. vyd. / T.M. Tytarenko. – K. : Lybid', 2003. – 376 s.

U.B. Mykhailyshyn. The psychosocial peculiarities of dynamic basis for the functioning of values in the group. The author comprehends trust as a key condition for an individual to accept group values dictated by the majority of a group. The study emphasizes that trust in group majority is gained if group norms dictated by the majority promote group performance and group cohesion, discipline group members, contribute to building and maintaining a common system of coordinates and relations in society, determine codes of behavior and the specific character of relations with social environment, other groups and their members. The degree of trust may depend on sympathy and antipathy. The members of a group are not influenced by the majority if the former believe they are right or experience loss of trust in majority opinion.

The research suggests that group expectations include some ideas of group norms directed at avoiding personal humiliation, promoting group cohesion and group performance. According to the findings, the group members are influenced by the majority only because the norms declared by the latter facilitate adaptation, group discipline, group performance, group cohesion; establish rules of conduct and relations with environment, other groups and their members; resolve conflicts. An individual accepts the influence of the majority in order to become a member of the group and to achieve goals by following the group norms and rules.

The conclusion backed up by correlation dependence indicates that if the mentioned conditions remain unsatisfied by the majority of a group, suggestions will be ignored by the group members.

Key words: values, norms, group, group values, dynamic basis for developing values, students, correlation.

Received July 09, 2015

Revised August 17, 2015

Accepted September 19, 2015

Ю.А. Михальська

iuliiamy@gmail.com

С.О. Ренке

renke-sergei@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

Mykhalska Y.A. The peculiarities of mechanisms of personality psychological protection / Y.A. Mykhalska, S.O. Renke // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 417–427.

Ю.А. Михальська, С.О. Ренке. Особливості механізмів психологічного захисту особистості. Представлено науково-теоретичний аналіз механізмів захисту особистості. Вперше термін «психологічний захист» був застосований З. Фрейдом. Проаналізовано системне розуміння психологічного захисту, яке передбачає врахування таких характеристик: адекватність захисту, гнучкість захисту, зрілість захисту. Захисні механізми розглядаються як адаптивний механізм. Визначено, що у сучасній зарубіжній науковій літературі широке поширення отримали ідеї про суміжність механізмів захисту та про різний ступінь їх примітивності. Найчастіше різновидами психологічного захисту вважають: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проєкцію, деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублімацію, катарсис і регресію. Встановлено, що найбільш поширені і важливі механізми психологічного захисту можуть бути представлені у вигляді декількох груп: першу групу складають захисні механізми, які об'єднують відсутність переробки змісту того, що піддається витісненню, придушенню, блокуванню або запереченню; друга група механізмів психологічного захисту пов'язана з перетворенням змісту думок, почуттів, поведінки хворого; третю групу способів психологічного захисту складають механізми розрядки негативного емоційного напруження; до четвертої групи можуть бути віднесені механізми психологічного захисту маніпулятивного типу. Якщо механізми психологічного захисту з якої-небудь причини не спрацьовують, то це може сприяти виникненню психічних порушень. Кінцева ціль захисного процесу представляє собою досягнення узгодженості між реальним змістом свідомості та Я-концепції тощо. Зроблено висновок, що психологічний захист – це особлива форма несвідомлюваної психічної активності, яка дає змогу полегшити, хоча б

Y.A. Mykhalska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

S.O. Renke – the scientific contribution of the co-author is 50%.

на певний час, конфлікт та зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не нанести травми уявленням про себе.

Ключові слова: механізми психологічного захисту, заперечення, раціоналізація, витіснення, проекція, деперсоналізація, відчуження, компенсація.

Ю.А. Михальская, С.А. Ренке. Особенности механизмов психологической защиты личности. Представлен научно-теоретический анализ механизмов защиты личности. Впервые термин «психологическая защита» был применён З. Фрейдом. Проанализированы системное понимание психологической защиты, которое предполагает учет следующих характеристик: адекватность защиты, гибкость защиты, зрелость защиты. Защитные механизмы рассматриваются как адаптивный механизм. Определено, что в современной зарубежной научной литературе широко распространение получили идеи о смежности механизмов защиты и о разной степени их примитивности. Чаще всего разновидностями психологической защиты считают отрицание, подавление, рационализацию, вытеснение, проекцию, деперсонализацию, отчуждение, идентификацию, компенсацию, сублимацию, катарсис и регрессию. Установлено, что наиболее распространены и важные механизмы психологической защиты могут быть представлены в виде нескольких групп: первую группу составляют защитные механизмы, которые объединяет отсутствие переработки содержания того, что подвергается вытеснению, подавлению, блокированию или отрицанию; вторая группа механизмов психологической защиты связана с преобразованием содержания мыслей, чувств, поведения больного; третью группу способов психологической защиты составляют механизмы разрядки негативного эмоционального напряжения; к четвёртой группе могут быть отнесены механизмы психологической защиты манипулятивного типа. Если механизмы психологической защиты по какой-либо причине не срабатывают, то это может способствовать возникновению психических нарушений. Конечная цель защитного процесса представляет собой достижение согласованности между реальным содержанием сознания и Я-концепции и тому подобное. Сделан вывод, что психологическая защита – это особая форма неосознаваемой психической активности, которая позволяет облегчить, хотя бы на время, конфликт и снять напряжение, а в конкретных ситуациях так изменить смысл событий и переживаний, чтобы не нанести травмы представлениям о себе.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, отрицание, подавление, рационализация, вытеснение, проекция, деперсонализация, отчуждение.

Постановка проблеми дослідження. Інтерес до проблеми особистості є домінуючим в системі психологічного мислення та культури впродовж багатьох тисячоліть. Протягом тривало-

го розвитку психологічної науки вчені прагнуть розширити свої уявлення про суть людської особистості, проте окремі її феномени так і залишаються непізнаними. До таких відноситься і область неусвідомлюваних проявів особистості, зокрема система психологічного захисту. Зацікавленість цим феноменом зумовлена специфікою його прояву та функціонування у психічній сфері. Передусім, механізми психологічного захисту функціонують у повсякденному досвіді будь-якої людини й залишаються при цьому мотивом поведінки, прихованим від неї самої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові доробки із зазначеної проблематики торкаються передусім розгляду психологічного захисту особистості як спеціальної регулятивної системи стабілізації, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту (О. Власова, Р. Грановська, Р. Грачов, Л. Гребеннікова, Н. Каліна, Є. Карпенко, Г. Келлерман, А. Лоуен, Р. Плутчик, О. Романова, Н. Скіба, Л. Субботіна, З. Фройд, Т. Яценко та ін.); та «захисних» ознак професійної діяльності через фактори нервово-психічного напруження як чинників прояву психологічного захисту (С. Безносів, В. Бодров, В. Бойко, Ж. Вірна, Н. Водопьянова, Дж. Грінберг, Є. Ільїн, Р. Лазарус, О. Овчиннікова та ін.).

Контекст вивчення проблеми прояву психологічного захисту в межах професійної діяльності (В. Капцов, І. Кміть, Л. Крячкова, І. Островська, Т. Павлюк, Т. Работя, Л. Супрун, В. Ташликів, Й. Харді, Л. Юр'єва та ін.) засвідчує недостатній рівень її наукового обґрунтування.

Мета статті – теоретичний аналіз механізмів психологічного захисту особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Поняття психологічного захисту набуло важливого значення у всіх напрямках психології та психотерапії. Концепція психологічного захисту була і залишається однією з найбільш важливих внесків психоаналізу в теорію особистості та в теорію психологічної адаптації. Люди перебувають під постійним впливом зовнішнього психічного тиску, який чинять оточуючі, а механізми психологічного захисту забезпечують зниження потенціалу емоційного напруження, яке може спричинити психічну травму. Психологічний захист виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й у повсякденному житті. Тому це постійний механізм людської психіки. Якщо механізми психологічного захисту з якої-небудь причини не спрацьовують, то це може сприяти виникненню психічних порушень.

Багатоаспектне вивчення психологічного захисту як важливого неусвідомлюваного механізму регуляції поведінки та діяльності людини здійснено у цілій низці вітчизняних та зарубіжних досліджень [1, с. 118–125; 9, с.99–110].

Системне розуміння психологічного захисту передбачає врахування таких характеристик: *адекватність захисту* – людина може відновитися після тієї або іншої неусвідомленої захисної реакції та після цього обговорювати її); *гнучкість захисту* – людина може використовувати різні види захисних реакцій за якоїсь певної, типової для неї ситуації загрози, тобто «репертуар» захисної поведінки не заданий надто жорстко; *зрілість захисту* – відносно зрілішими вважаються механізми інтелектуалізації, сублимації, раціоналізації, заміщення без частого вдавання до більш примітивних форм проекції, заперечення, інтроекції [6, с. 9–26, с.74–123].

Термін «психологічний захист» вперше був застосований З. Фрейдом. У наступних роботах З. Фрейда та інших фахівців, що вивчають механізми психологічного захисту, неодноразово наголошується, що звичний для особистості в звичайних умовах захист, в екстремальних, критичних, напружених життєвих умовах має здатність закріплюватися, набуваючи форму фіксованих психологічних захистів [3, с. 52–60].

В основі сучасних уявлень про механізми психологічного захисту домінують пізнавальні теорії Х. Гжеголовської. В основі захисної діяльності, метою якої є зниження тривоги або підвищення самооцінки, лежить захист «Я» за допомогою спотворення процесу відбору і перетворення інформації. Завдяки цьому зберігається відповідність між наявними у хворого уявленнями про навколишній світ, себе та інформацією, яка надходить ззовні [4, с. 459–462].

У сучасній зарубіжній науковій літературі широке поширення отримали ідеї про суміжність механізмів захисту та про різний ступінь їх примітивності. Далеко не всі психотерапевтичні концепції зупиняються на понятті психологічного захисту особистості настільки цілеспрямовано і детально, як основоположники психоаналізу. Проте кожна з них тією чи іншою мірою стосується захисного функціонування психіки.

Не дивлячись на те, що механізми психологічного захисту здавна визнані природним і необхідним психічним утворенням кожної здорової особистості, потрібно звернутися до аналізу цього феномена в психотерапевтичному контексті, адже своє походження він веде із клінічної практики. Так, неофрейдизм визнає

необхідність реалізації психологічного захисту при виникненні у суб'єкта почуття власної неповноцінності, загрози цінності й значущості особистості. Персоналістські теорії вважають психологічний захист наслідком протиріч у структурі «Я». Кінцева ціль захисного процесу представляє собою досягнення узгодженості між реальним змістом свідомості та Я-концепції тощо.

Серед вітчизняних дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф.В. Бассін. Він розглядає психологічний захист, як найважливішу форму реагування свідомості індивіда на психічну травму. На думку Ф.В. Бассіна, Б.В. Зейгарник, А.А.Налчаджяна, О.Є. Соколової та ін., психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості [4, с. 459–462; 7, с. 5–21].

Згідно праць В.Л. Зливкова, зміст феномена психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків. На думку Т.С. Яценко, головною функцією психологічного захисту є недопущення людиною до власної свідомості розуміння наявності в неї негативних рис характеру [2, с. 772–786].

Захисні механізми розглядаються як адаптивний механізм, оскільки вони захищають особистість від тривоги та неприємних переживань, але одночасно вони відіграють і дезадаптивну роль, так як за своєю природою вони викривлюють правильне сприймання об'єктивної реальності [8, с. 213–214].

Дуже важливо вибудувати механізм психологічного захисту, пов'язаний з робочими навантаженнями. Неправильний розподіл часу або власних ресурсів можуть призвести до, так званого, синдрому професійного вигорання. По суті, це хронічний стрес. Його основна причина – це монотонність виконуваної роботи і відсутність будь-яких помітних змін навколо. Це можна назвати стабільністю, а можна – одноманітністю. І, звичайно, подібне негативно впливає на загальний стан і здатність працювати.

Перша і необхідна умова успішної та невиснажливої трудової діяльності – чітке визначення її цілей. Починаючи робочий день, необхідно чітко визначити ті результати, в досягненні яких є потреба впродовж цього дня. Це можуть бути як конкретні результати професійної діяльності (зміни стану пацієнтів, етапи роботи з документацією тощо), так і результати щодо перебігу робочого графіка. У пригоді тут можуть стати як звичайна уява, так і ручка з папером.

Універсальна концептуальна модель механізмів психологічного захисту розроблена Р. Плутчиком у співавторстві із Г. Келлерманом і Х. Контом: автор поміщає концепцію захисту в широкую еволюційну структуру, а головна ідея його поглядів зводиться до того, що механізми психологічного захисту є похідними емоцій, а отже, їх використання притаманне всім живим організмам, здатним переживати й відчувати емоції. По суті, Р. Плутчик виділяє вісім базисних адаптивних реакцій (інкорпорація, відкидання, протекція, руйнування, відтворення, реінтеграція, орієнтація, дослідження), які, на його думку, є прототипами восьми базових емоцій (страх, гнів, радість, печаль, прийняття, відраза, очікування, здивування). Крім того, вчений звернув увагу на те, що захисні механізми характеризуються протилежністю (біполярністю) тією мірою, в якій полярні емоції (радість – печаль, страх – гнів, прийняття – відраза, очікування – здивування), лежать в їх основі. Таким чином, вісім базисних механізмів зводяться до чотирьох пар: реактивне утворення – компенсація, пригнічення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Оскільки захисні механізми є похідними емоцій, то вони, за аналогією з емоціями, класифікуються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні, до яких належать усі решта [5].

Найчастіше різновидами психологічного захисту вважають: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проекцію, деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублимацію, катарсис і регресію.

Усі захисні механізми мають дві загальні характеристики: вони діють на неусвідомлюваному рівні і тому є засобами самообману; вони спотворюють, заперечують, трансформують або фальсифікують сприйняття реальності, щоб зробити тривогу менш загрозливою для індивідуума [3, с. 52–60].

Механізми психологічного захисту адаптивні і оберігають свідомість від хворобливих відчуттів і спогадів, однак при проведенні психотерапевтичної роботи створюють певні перешкоди, опір переробці психотравмуючого змісту переживань [4, с. 459–462].

Найбільш поширені і важливі механізми психологічного захисту можуть бути представлені у вигляді декількох груп. Першу групу складають захисні механізми, які об'єднує відсутність переробки змісту того, що піддається витісненню, придушенню, блокуванню або запереченню. Витіснення – активне недопущен-

ня в сферу свідомості або усунення з неї болючих, суперечливих почуттів і спогадів, неприйнятних бажань і думок. Це найменш диференційований і нерідко малоефективний спосіб захисту, але в тій чи іншій мірі він приєднується до дії всіх інших захисних механізмів.

Близькими до описаного способу захисту вважаються механізми перцептивного захисту (автоматичні реакції несприйняття при наявності хворобливої розбіжності між інформацією, яка надходить і яка є насправді), придушення (більш свідоме, ніж при витісненні, уникнення тривожної інформації, відволікання уваги від усвідомлюваних афектогенних імпульсів і конфліктів), блокування (затримка, гальмування – зазвичай тимчасове – емоцій, думок чи дій, що збуджують тривогу), заперечення (невизнання ситуацій, конфліктів, ігнорування болючої реальності, фактів).

Друга група механізмів психологічного захисту пов'язана з перетворенням (спотворенням) змісту думок, почуттів, поведінки хворого. Механізм раціоналізації проявляється в псевдопоясненні хворим власних неприйнятних бажань, переконань і вчинків, інтерпретації по-своєму різних особистісних рис (агресивності як активності, байдужості як незалежності, скнарості як ошадливості і т. д.) з метою самовиправдання, оскільки усвідомлення істинного їхнього змісту може призвести до зниження почуття власної цінності, підвищення тривоги та іншим негативних переживань.

Ще одним способом захисту є механізм ізоляції, що складається в інтелектуально-емоційній дисоціації, відділенні емоції від конкретного психічного змісту, в результаті чого емоції витісняються [4, с. 459–462].

Наступний у цій групі захисний механізм формування реакції характеризується оволодінням неприйнятними імпульсами, емоціями, особистісними якостями шляхом заміни їх на протилежні. Механізм зміщення проявляється в тому, що реальний об'єкт, на який могли бути спрямовані негативні почуття, замінюється більш безпечним. У разі захисного механізму проєкції відбувається приписування хворим власних думок, почуттів і мотивів іншим людям.

Третю групу способів психологічного захисту складають механізми розрядки негативного емоційного напруження. До них відноситься захисний механізм реалізації у дії, при якому афективна розрядка здійснюється за допомогою активації експресивної поведінки. Захисний механізм соматизації тривоги

або якого-небудь негативного афекту проявляється в психовегетативних і конверсійних синдромах шляхом трансформації психоемоційного напруження сенсорно-моторними актами.

До четвертої групи можуть бути віднесені механізми психологічного захисту маніпулятивного типу. При захисному механізмі регресії відбувається повернення до більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій, що виявляється в демонстрації безпорадності, залежності, дитячості в поведінці з метою зменшення тривоги і відходу від вимог реальної дійсності. За допомогою механізму фантазування хворий, прикрашаючи себе і своє життя, підвищує відчуття власної цінності і контроль над оточенням. Проте загальноприйнятої класифікації механізмів психологічного захисту досі не існує.

Завершуючи аналіз різних механізмів захисту, можна сказати, що не всі вони врівноважують людину саму з собою через відторгнення, повністю або частково, неприйнятної нової інформації. Деякі з них сприяють залученню частини цієї нової інформації до власної системи цінностей, модифікують модель світу і, таким чином, унеможливають конфлікт між «хочу» і «можу».

У цілому можна сказати, що психологічний захист – це особлива форма неусвідомлюваної психічної активності, яка дає змогу полегшити, хоча б на певний час, конфлікт і зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не нанести травми уявленням про себе.

Як видно з проведеного аналізу, майже в усіх інтерпретаціях психологічного захисту виокремлюється його змістова й діяльнісна домінанта – оберігання людської свідомості й самосвідомості від несприятливих зовнішніх / внутрішніх втручань, конфліктів, проблем. По суті, інтенсивність психологічного захисту і специфіка його механізмів дозволяють особистості по-різному прийняти себе (або не прийняти) на всіх рівнях психологічної структури особистості – сенсорному, когнітивному, конотативному та ін.

Висновки. Отже, враховуючи існуючі напрацювання в психології вивчення механізмів психологічного захисту особистості та закономірностей його прояву у професійній сфері, є надзвичайно актуальним та необхідним для реалізації фахівця у своїй професійній сфері, оскільки реальності сьогодення ставлять високі вимоги до якості професіоналізації сучасного фахівця. Враховуючи вище сказане можна зробити висновок, що основне завдання психологічного захисту – у «витісненні» негативного. Це відбувається через перебудову установок, зміну складових свого переконання, утворення додаткових джерел позитивного – виро-

блення нової стратегії, нових поглядів, нових цілей тощо. Перспективами подальшого дослідження даної проблеми є вивчення механізмів психологічного захисту в умовах виконання професійних обов'язків.

Список використаних джерел

1. Бассин Ф.В. О силе «Я» и психической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – №2. – С. 118–125.
2. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й.Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
3. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб. : «Питер», 1999. – 752 с.
5. Плутчик Р. Тест-опросник механизмов психологической защиты (Life Style Index) / Адаптация Л.Р. Гребенникова (руководство по использованию) / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конт. – М., 1996. – 18 с.
6. Психологическая защита: направления и методы / [Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, О.В. Шатровой]. – СПб. : Речь, 2008. – 232 с.
7. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С.Романова, Л.Р.Гребенников. – Мытищи : Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
8. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию : Учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парников. – М.: Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – Т. II. – 381 с.
9. Яценко Т.С. Особливості взаємозв'язку між свідомою та не-свідомою сферами психіки суб'єкта / Т.С. Яценко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2002. – Вип.4 (8). – С. 99–110.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bassin F.V. O sile «Ja» i psihicheskoy zashhite / F.V. Bassin // Voprosy filosofii. – 1969. – №2. – S. 118–125.
2. Varij M.J. Zagal'na psihologija / M.J.Varij. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2007. – 968 s.
3. Demina L.D. Psihicheskoe zdorov'e i zashhitnye mehanizmy lichnosti / L.D. Demina, I.A. Ral'nikova. – Barnaul : Izd-vo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000. – 123 s.

4. Karvasarskij B.D. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / B.D.Karvasarskij. – SPb. : «Piter», 1999. – 752 s.
5. Plutchik R. Test-oprosnik mehanizmov psihologicheskoy zashhity (Life Style Index) / Adaptacija L.R. Grebennikova (rukovodstvo po ispol'zovaniju) / R. Plutchik, G. Kellerman, H. Kont. – M., 1996. – 18 s.
6. Psihologicheskaja zashhita: napravlenija i metody / [T.V. Malikova, L.A. Mihajlov, V.P. Solomin, O.V. Shatrovoj]. – SPb. : Rech', 2008. – 232 s.
7. Romanova E.S. Mehanizmy psihologicheskoy zashhity: genezis, funkcionirovanie, diagnostika / E.S.Romanova, L.P.Grebennikov. – Mytishhi : Izdatel'stvo «Talant», 1996. – 144 s.
8. Sidorov P.I. Vvedenie v klinicheskiju psihologiju : Uchebnik dlja studentov medicinskih vuzov / P.I. Sidorov, A.V. Parnikov. – M.: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2000. – T. II. – 381 s.
9. Jacenko T.S. Osoblyvosti vzajemozv'jazku mizh svidomoju ta nesvidomoju sferamy psyhiky sub'jekta / T.S. Jacenko // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka: naukovometodychnyj zhurnal. – 2002. – Vyp.4 (8). – S. 99–110.

Y.A. Mykhalska, S.O. Renke. The peculiarities of mechanisms of personality psychological protection. The scientific and theoretical analysis of mechanisms for the personality protection is presented in the article. The term «psychological defense» was firstly used by Z. Freud. The systematic understanding of psychological defense is analyzed by the following characteristics: the adequacy of protection, flexibility, security, maturity of protection. Protective mechanisms are considered as an adaptive mechanism. It is determined that in modern foreign scientific literature the idea of contiguity of protection mechanisms and different degree of their primitiveness become widespread. The varieties of psychological defense are considered to be: denial, repression, rationalization, supplanting, projection, depersonalization, alienation, identification, compensation, sublimation, regression and catharsis. It is found that the most common and important psychological defense mechanisms may be presented in the form of several groups: the first group consists of defense mechanisms which unites the lack of processing of the content that is subjected to repression, suppression, blocking or denial; the second group of psychological defense mechanisms is associated with the transformation of the content of thoughts, feelings, behavior of the patient; the third group of methods of psychological defense is presented by mechanisms of relaxation from negative emotional stress; the fourth group encompasses psychological defense mechanisms of manipulative type. If psychological defense mechanisms for any reason do not work, it may contribute to mental

disorders. The ultimate goal of the defense process is achieving consistency between the actual content of consciousness and Me-concept. It is concluded that psychological defense is a special form of unconscious mental activity that enables ease, at least for a while, release tension and conflict, and in specific situations to change the meaning of events and experiences not to cause injury to notions about oneself.

Key words: psychological defense mechanisms, denial, rationalization, repression, projection, depersonalization, alienation, compensation.

Received July 11, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 21, 2015

УДК 159.9.018.4:[17.022.1:159.9-051]

Л.О. Новік

lidia.galaburda@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТОВИХ КОМПОНЕНТІВ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПСИХОЛОГА

Novik L.O. Psychological analysis of content components of psychologist's positive image / L.O. Novik // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 427–436.

Л.О.Новік. Психологічний аналіз змістових компонентів позитивного іміджу психолога. У статті на основі теоретичного аналізу розкрито основні підходи до визначення типів, структури та функцій іміджу як результату соціального пізнання та самовизначення особистості. Підкреслено, що відсутність єдиного тлумачення іміджу породжує багато різних підходів до визначення його типології, структури, а також виконуваних ним функцій. Професійний імідж розглянуто як якісну характеристику особистості, яка сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвої компетентності, фахових знань і професіоналізму через зовнішні прояви – зовнішній вигляд, поведінку, особливості спілкування, організацію простору. Зазначено, що позитивний професійний імідж виступає показником якісної реалізації фахівця. Підкреслено, що він залежить, насамперед, від готовності особистості до створення такого образу. Наголошено на доцільності форму-

вання такої готовності ще на етапі вузівського навчання. Вказано, що імідж фахівця у галузі психології відрізняється від іміджу фахівців інших професій необхідністю організації ефективного навчання, яке полягає не лише в інтеграції та реалізації професійної діяльності, але і в активному перетворенні внутрішнього світу майбутнього психолога.

На основі аналізу результатів проведеного дослідження уточнено найбільш суттєві ознаки позитивного іміджу психолога. Виходячи з особливостей професійної діяльності психолога, зазначені ознаки об'єднано в групи особистісного, професійного та соціально визначеного спрямування. Отримані дані будуть використані для побудови психологічної моделі іміджу фахівця в галузі психології та розробки системи роботи щодо формування у майбутніх психологів готовності до розвитку позитивного професійного іміджу в умовах вузівського навчання.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, позитивний професійний імідж психолога, змістові компоненти, особистісні якості, професійні якості, соціально визначені якості.

Л. А. Новик. Психологический анализ содержательных компонентов позитивного имиджа психолога. В статье раскрыты основные подходы к изучению типов, структуры и функций имиджа как результата социального познания и самоопределения личности. Подчеркнуто, что отсутствие единого толкования имиджа порождает много разных подходов к определению его типологии, структуры, а также выполняемых им функций. Профессиональный имидж рассматривается как качественная характеристика личности, которая способствует проявлению её внутренних установок, личностных качеств, жизненной компетентности, специальных знаний и профессионализма посредством внешнего вида, поведения, особенностей общения, организации пространства. Отмечается, что позитивный профессиональный имидж выступает показателем качественной реализации специалиста. Подчеркивается, что, в первую очередь, он зависит от готовности личности к созданию такого образа. Отмечено целесообразность формирования такой готовности еще на этапе обучения в высшей школе. Указано, что имидж специалиста в области психологии отличается от имиджа специалистов других профессий необходимостью организации эффективного обучения, которое заключается не только в интеграции и реализации профессиональной деятельности, но и в активном преобразовании внутреннего мира будущего психолога.

На основании анализа результатов проведённого исследования определены наиболее существенные признаки позитивного имиджа психолога. Исходя из особенностей профессиональной деятельности психолога, эти признаки объединены в группы личностного, профессионального и социального определённого направлений. Полученные в ходе исследования результаты будут использованы для создания психологической модели имиджа психолога и разработки системы работы по формированию у будущих психологов готовности к созданию и развитию позитивного профессионального имиджа в условиях обучения в высшей школе.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, позитивный профессиональный имидж психолога, содержательные компоненты, личностные качества, профессиональные качества, социально определённые качества.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах змін та перебудови усіх сфер українського суспільства, зумовлених його підготовкою до вступу у європейську спільноту, суттєві зміни відбуваються і в системі вищої освіти, яка покликана створювати всі умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень його конкурентоспроможності, професійної мобільності, високої продуктивності професійної діяльності. Проблема підготовки фахівців у сфері психології набула сьогодні особливого значення у зв'язку з великим соціальним запитом на них. Досконале оволодіння майбутніми психологами професійними знаннями та вміннями буде гарантувати не лише вирішення широкого кола соціальних проблем, а й проблем власного особистісного розвитку. Наявна система підготовки майбутніх фахівців у цій галузі орієнтується в основному на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань і технік, формування спеціальних умінь. Однак специфіка професії, її спрямованість насамперед на надання психологічної допомоги іншим передбачає, що важливим інструментом роботи психолога, крім діагностичних тестів і методик, тренінгових і корекційних вправ, має виступати його власна особистість, система цінностей, картина світу та образ себе. Всі ці критерії є складовими професійного іміджу фахівця, який вважається одним з основних ресурсів, що забезпечує високий соціальний престиж як окремої особистості, так і певної організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми іміджу особистості свідчить про її актуальність. На початку ХХ століття процес формування іміджу розглядався виключно в категоріальному руслі психології та соціології (З. Фрейд, К. Юнг, Г. Лебон, Дж. Б. Уотсон, Б. Е. Торндайк, Е. Толмен, Т. Халл, Б. Ф. Скіннер, Дж. Роттер, А. Бандура, Г. Тард, Дж. Г. Мід, Т. Парсонс, Е. Фром, М. Вебер, А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.).

Аналіз новітніх психологічних досліджень (О. Володарська, Л. Донська, А. Калужний, О. Ковальова, Т. Марєєва, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Петрова, Г. Почепцов, О. Скудна, І. Шишова та ін.) засвідчив, що сьогодні проблема іміджу достатньо активно роз-

робляється щодо різних видів людської діяльності. Не зважаючи на те, що пріоритетними напрямки все ще залишаються політика, бізнес, мистецтво, вченими розроблено широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу різних фахівців.

Опубліковано результати наукових розвідок щодо питань психології іміджу (О. Володарська, О. Панасюк, О. Перелигіна, В. Шепель та ін.), психологічних аспектів формування іміджу (П. Гуревич, В. Маценко, Г. Почепцов, Е. Семпсон та ін.), змісту професійного іміджу не лише політиків, бізнесменів (І. Альохіна, С. Денисюк, Г. Дідух, Н. Лікарчук, Г. Почепцов, В. Ромашкіна та ін.), але й педагогів, психологів (Т. Бусигін, Д. Журавльов, Ю. Зубов, Т. Іванько, В. Ісаченко, О. Ковальова, Ю. Конаржевський, Т. Марєєва, О. Чебикін та ін.) тощо. Водночас варто зазначити, що проблема формування позитивного професійного іміджу майбутніх психологів перебуває лише в стадії розробки і наукових розвідок, присвячених її вирішенню, дуже мало.

Мета статті полягає у розкритті змістових компонентів позитивного професійного іміджу практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Поняття «імідж», яке активно ввійшло у різні сфери нашого життя, не відноситься до новітніх лексичних новоутворень, простимульованих соціально-політичними та економічними змінами сучасного суспільства, тому що воно існувало ще в давні часи у вигляді спеціально сконструйованих образів та уявлень масової свідомості (наприклад, імідж воїна, імідж нації тощо). Теоретичні основи феномену іміджу в латентній формі закладені ще в працях античних філософів Платона і Аристотеля, Цицерона і Сенеки. Одним із перших засновників теорії іміджу вважається Н. Макіавеллі, який, на відміну від сучасних дослідників, вважав, що імідж не пов'язаний з особистістю, це лише «картинка», завдяки якій людина грає обрану роль і за якою «більшість судить про неї по тому, якою вона здається» [8].

Сучасні дослідники іміджу визначають імідж як «результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкта, внаслідок чого у психіці кожного з них формується образ цього об'єкта, який ними оцінюється, що призводить до формування точки зору, ставлення» [4], «цілеспрямований процес створення потрібного враження» [1], «найбільш економічний спосіб породження і розпізнавання складної соціальної дійсності, результат обробки інформації, розгорнутий текст, комунікативну одиницю, за допомогою якої можна працювати з масовою свідомістю» [7], «уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків» [3, с. 9] тощо.

Відсутність єдиного тлумачення іміджу призводить до того, що дослідники по-різному підходять до визначення його типології, структури, а також виконуваних ним функцій.

Досить широко класифікація іміджу представлена у наукових працях О. Перелигіної. Так, за праобразом іміджу вона розрізняє індивідуальний, груповий, корпоративний і предметний імідж. За мотивацією створення автор виділяє наступні його види: імідж, створений на основі власної Я-концепції та системи уявлень про себе; імідж, орієнтований на досягнення соціального визнання; імідж, орієнтований на створення і зміцнення міжособистісних зв'язків з найближчим соціальним оточенням в рамках малої соціальної групи. В основу цієї типології покладено ідею про те, що в іміджі реалізуються, задовільняються найважливіші потреби людини: потреба у самовираженні, потреба у самоствердженні та потреба у коханні та дружбі. Ступінь копіювання іншого суб'єкта при створенні іміджу дозволяє виділити органічний (результуючий) або наведений імідж [5].

Усі без виключення дослідники іміджу виділяють зовнішній (габітарний) імідж, котрий передбачає формування уявлення про людину на основі сприймання її зовнішнього вигляду (фігура, одяг, взуття, аксесуари, зачіска, макіяж тощо). З ним пов'язується перше враження, яке справляє людина. Володіння техніками та засобами вербального спілкування сприяє презентації особистістю себе та своїх програм широкій аудиторії і, на думку О. Панасюка, О. Петрової та ін., є основою для формування вербального іміджу [4; 6]. Не менш важливу роль у процесі людських взаємин відіграє кінетичний або невербальний імідж, який будується на основі сприймання постави, погляду, міміки, жестів особистості. Соціальний, або середовищний імідж дає інформацію про наше положення, статус у суспільстві. Його складають атрибути, важливі для життєдіяльності: майно, хобі, спосіб відпочинку, подорожі тощо.

Уявлення про людину як фахівця, майстра своєї справи дозволяє створити професійний імідж, важливою складовою якого виступає особистісний імідж, оскільки саме вияв особистісних якостей сприяє реалізації професійних функцій особистості, її кар'єрному зростанню та досягненню майстерності у певній галузі діяльності.

За критерієм емоційного забарвлення виділяють імідж позитивний, який викликає позитивне ставлення, високий рейтинг і впевненість вибору, та негативний, що формується здебільшого опонентами, конкурентами або суперниками в умовах жорсткої конкуренції за допомогою новітніх технологій, антиреклами тощо.

Зазначені типи іміджу дуже часто ототожнюються з його структурними компонентами – зовнішнім виглядом, майстерністю вербального та невербального спілкування, особливостями поведінки, вмінням організувати власний простір, середовище існування. Розширюють цей перелік за рахунок життєвих установок, моральних та особистісних якостей людини, вихованості та освіченості, професійності та майстерності, котрі накладають відбиток на означені вище компоненти. В той же час науковці, які займаються проблемами іміджу, зазначають, що всі складові іміджу не існують ізольовано, а перебувають у тісній взаємодії, впливаючи при цьому один на одного.

Психологічний механізм формування іміджу — зіставлення або соціальне порівняння характеристик об'єкта, вміщених у його образ, і власних цілей, цінностей інтересів суб'єкта. Імідж виступає інструментом спілкування з аудиторією, результатом свідомої роботи, особливо це стосується ситуацій, коли імідж виступає частиною професійного успіху.

Широке використання іміджу в соціальних комунікаціях дозволяє визначити такі основні його функції: психологічного захисту (імідж дає можливість приховати недоліки, оптимізувати свою поведінку з метою максимального впливу на інших); соціального тренінгу (імідж дозволяє коректувати свою поведінку та адаптувати її до соціальних комунікацій, що пов'язано з неминучістю та бажаністю виконання ролей у конкретних соціальних групах); соціально-символічної ідентифікації (імідж завжди містить символіку готовності людини не тільки до комунікації, але й до обміну соціальними та духовно-моральними цінностями. Відсутність ознак такого впізнання викликає в інших реакцію відторгнення); ілюзорно-компенсаторна (на думку Л. Фестінгера, один із законів психіки – постійно відтворюваний дисбаланс різних підсистем та блоків. Такий дисбаланс провокує негатию, дистреси, і один із методів боротьби з ними – створення ілюзій. Перераховані вище функції співвідносяться з двома групами функцій іміджу, які виділяє В. Шепель: ціннісні (свідчать про беззаперечне значення іміджу у побудові здорової психічної організації людини) та технологічні (дозволяють використовувати імідж як засіб міжособистісної адаптації) [9].

Все вищесказане дозволяє нам стверджувати, що імідж, в тому числі і професійний, — складний соціально-психологічний феномен, який важко оцінювати якісно за певними об'єктивними критеріями, хоча реальна потреба у цьому достатньо висока. Професійний імідж виступає показником культури та забезпечує професійну ідентифікацію та самовдосконалення особистості

майбутнього фахівця. На основі проведеного аналізу ми можемо визначити професійний імідж як якісну характеристику особистості, яка сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвої компетентності, фахових знань і професіоналізму через зовнішні прояви – зовнішній вигляд, поведінку, особливості спілкування, організацію простору, які мають важливий вплив на ефективність міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій у тій чи іншій галузі діяльності.

Позитивний професійний імідж, на нашу думку, можна розглядати як показник якісної реалізації фахівця у певній галузі діяльності, який залежить від його готовності до створення такого образу. Це вказує на доцільність формувати таку готовність ще на етапі вузівського навчання.

Як відомо, імідж має суттєвий вплив на інших людей. Образ фахівця у галузі психології є основою соціалізації впливу «психолог – клієнт», відтворення якого на різних рівнях соціального життя зберігає розвиток суспільства. Тобто вплив психолога відбувається не лише на рівні клієнта, а й на рівні соціуму в цілому.

Відмінність іміджу фахівця в галузі психології від іміджу фахівців інших професій полягає у необхідності організації ефективного навчання, яке полягає не лише в інтеграції та реалізації професійної діяльності, але і в активному перетворенні внутрішнього світу. Результатом таких перетворень стане формування власного професійного іміджу.

Здійснений нами аналіз наукової літератури та нормативних документів Міністерства освіти та науки України з проблем фахової підготовки майбутніх психологів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавра», «спеціаліста», «магістра» підтвердив, що кваліфікаційні вимоги до випускників включають виробничі функції, типові задачі діяльності, зміст умінь та компетенцій, але діяльність щодо цілеспрямованого створення позитивного професійного іміджу серед них відсутня.

Виходячи з неоднозначності поглядів науковців щодо визначення змістових характеристик іміджу та всього вищевикладеного, нами було проведено передне дослідження, мета якого полягала в уточненні найбільш суттєвих ознак позитивного іміджу психолога. У ролі експертів виступали не лише досвідчені психологи, а й педагоги, старшокласники та студенти, які представляли категорію потенційних клієнтів. За даними експертної оцінки було виділено близько сотні таких ознак.

На основі контент-аналізу за частотою згадування їх у літературі нами були виділені найбільш суттєві з них: відпо-

відальність, доброзичливість, організованість, допитливість, спостережливість, наполегливість, терплячість, уважність, самовладання, толерантність, емпатійність, альтруїзм, гуманність, вміння оперувати фактами, креативність, здоровий спосіб життя, сімейний стан, вміння слухати, вміння висловлювати свою думку, стійкість до стресу, емоційна стабільність, самовладання, впевненість, професійний досвід, зовнішній вигляд, відкритість у спілкуванні, інтелектуальний потенціал, матеріальне благополуччя, порядність, життєва компетентність.

Як бачимо, всі ці ознаки досить різні за своїм змістом, тому для більш детального вивчення їх можна об'єднати у групи якостей особистісного, професійного та соціально визначеного спрямування. До особистісних якостей, виходячи з особливостей професійної діяльності психолога, можна віднести наступні: відповідальність, доброзичливість, організованість, допитливість, спостережливість, наполегливість, терплячість, уважність, самовладання, толерантність, емпатійність, альтруїзм, гуманність, креативність, емоційна стабільність, самовладання, впевненість, інтелектуальний потенціал, порядність, життєва компетентність. До ознак професійного спрямування відносимо: вміння оперувати фактами, вміння слухати, вміння висловлювати свою думку, стійкість до стресу, професійний досвід, відкритість у спілкуванні. Група соціально визначених ознак об'єднує такі ознаки як: здоровий спосіб життя, сімейний стан, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя.

Цікавим є той факт, що різні групи респондентів неоднаково характеризували іміджеві ознаки психолога. Так, психологи та педагоги в першу чергу звертали увагу на його професійні та особистісні якості, тоді як студенти та старшокласники віддавали перевагу особистісним та соціально визначеним характеристикам психолога.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури з проблем іміджу дозволив нам охарактеризувати основні підходи до визначення типології, структури та функцій іміджу професіонала. У ході проведеного дослідження ми виділили сукупність змістових компонентів (ознак) ефективного іміджу психолога, які представляють групи особистісних, професійних і соціально визначених його якостей. Подальші наукові розробки будуть спрямовані на створення психологічної моделі іміджу психолога та розробку програми щодо формування готовності майбутніх психологів до побудови та розвитку їх позитивного професійного іміджу ще в умовах вузівського навчання.

Список використаних джерел

1. Гуревич П. С. Приключения имиджа: типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия / П. С. Гуревич. – М. : Искусство, 1991. – 219 с.
2. Имидж : энциклопедический слов. / [авт., сост. – А. Ю. Панасюк]. – М. : РИПОЛ классик, 2007. – 768 с.
3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
4. Панасюк А. Ю. Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2003. – 240 с.
5. Перельгина Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособ. / Е. Б. Перельгина. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 223 с.
6. Петрова Е. А. Имиджелогия: проблемное поле и направления исследования / Е. А. Петрова // PR в образовании. – 2004. – № 1. – С. 36–38.
7. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. – [2-е изд., испр. и доп.] / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2001. – 698 с.
8. Симонова И. Ф. Становление теоретических предпосылок к исследованию имиджа : [Электронный ресурс] / И. Ф. Симонова. – Режим доступа : [http:// www.simmerk.ru/infstud/leack/imidg/](http://www.simmerk.ru/infstud/leack/imidg/). – Название с экрана.
9. Шепель В. М. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gurevich P. S. Prikyucheniya imidzha: tipologiya televizionnogo obraza i paradoksy ego vospriyatiya / P. S. Gurevich. – М. : Iskusstvo, 1991. – 219 s.
2. Imidzh : ehnciklopedicheskij slov. / [avt., sost. – A. YU. Panasyuk]. – М. : RIPOL klassik, 2007. – 768 s.
3. Kalyuzhnyj A. A. Psihologiya formirovaniya imidzha uchitelya / A. A. Kalyuzhnyj. – М. : VLADOS, 2004. – 222 s.
4. Panasyuk A. YU. YA – Vash imidzhmejker i gotov pomoch' sformirovat' Vash professional'nyj imidzh / A. YU. Panasyuk. – М. : Delo, 2003. – 240 s.
5. Perelygina E. B. Psihologiya imidzha : ucheb. posob. / E.B. Perelygina. – М. : Aspekt-Press, 2009. – 223 s.
6. Petrova E. A. Imidzhelogiya: problemnoe pole i napravleniya issledovaniya / E. A. Petrova // PR v obrazovanii. – 2004. – № 1. – S. 36–38.

7. Pochepcov G. G. Imidzhelogiya. – [2-e izd., ispr. i dop.] / G. G. Pochepcov. – М. : Refl-buk; К. : Vakler, 2001. – 698 s.
8. Simonova I. F. Stanovlenie teoreticheskikh predposylok k issledovaniyu imidzha : [Elektronnyj resurs] / I. F. Simonova. – Rezhim dostupa : [http:// www.simmerk.ru/infstud/leck/imidz/](http://www.simmerk.ru/infstud/leck/imidz/). – Nazvanie s ehkrana.
9. Shepel' V. M. Kak nraivit'sya lyudyam / V. M. Shepel'. – М. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 576 s.

L.O. Novik. Psychological analysis of content components of psychologist's positive image. The main approaches to defining types, structure and functions of image as a result of personality social cognition and self-determination are disclosed in the article on the basis of theoretical analysis. It is emphasized that absence of the only interpretation of image generates many different approaches to defining its typology, structure and functions performed by it. Professional image is considered as a quality characteristic of personality which promotes his/her inner concepts, personal qualities, life competency, professional knowledge and professionalism manifestation through such outer expression as appearance, behavior, communication features, ability to organize life space. It is noted that positive professional psychologist's image acts as an indicator of qualitative specialist's realization. It is accented that it depends first of all on personality readiness for creating such an image. Advisability of forming that kind of readiness at the stage of studying in higher educational establishment is emphasized. It is denoted that difference of psychologist's image in the area of psychology from specialist's image of other occupations consists in necessity of efficient teaching organizing which will consist not only of integration and realization of professional activity but also of active transformation of inner world of prospective psychologist. The most important features of positive psychologist's image were refined on the basis of conducted research. The most significant of them were excreted with the help of content-analysis. The mentioned features were united into groups of personal, professional and socially defined direction based on peculiarities of professional psychologist's activity. The received data will be used for creating psychological model of psychologist's image and developing system of work as to forming of readiness of prospective psychologists' for creating and developing positive professional image in the conditions of higher education.

Key words: image, professional image, positive professional psychologist's image, content components, personal qualities, professional qualities, socially defined qualities.

Received July 11, 2015

Revised August 27, 2015

Accepted September 23, 2015

З.В. Огороднійчук,

kaf_spm@mail.ru

О.М. Дубовик

dubovik09@mail.ru

Вивчення професійно-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів

Ohorodniychuk Z.V. Study on professional and personal qualities of future special psychologists / Z.V. Ohorodniychuk, O.M. Dubovyk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 437–447.

З.В. Огороднійчук, О.М. Дубовик. Вивчення професійно-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів. У статті висвітлюються наукові підходи до вивчення індивідуально-особистісних якостей майбутніх спеціальних психологів.

Автори аналізують роботи відомих учених про професійно-особистісні якості спеціаліста, які є одним із важливих факторів професійної придатності. Представлено структурні компоненти професійної діяльності майбутнього психолога, такі як: гностичний компонент, пов'язаний із постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх розширенням, перетворенням у професійні; проєктивний компонент передбачає розвиток системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного й індивідуального підходу до клієнта; конструктивний, пов'язаний з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності; комунікативний регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта; організаційний, пов'язаний зі створенням загального ритму та режиму професійної діяльності; рефлексивний, завданням якого є взаємодія з клієнтом, вміння виділяти ключову проблему та визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблеми клієнта і соціально-перцептивний, який включає відповідну рольову позицію та співпрацю з клієнтом.

Представлено змістовний перелік професійно важливих якостей особистості спеціального психолога, на вивчення яких буде спрямоване наше подальше дослідження. Це, в свою чергу, пояснюється необхідністю вдосконалення системи підготовки фахівців у галузі спеціальної психології з метою зміни рівня їх професійної спрямованості.

Ключові слова: професійні якості, спеціальний психолог, компоненти: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексивний і соціально-перцептивний.

Z.V. Ohorodniychuk – the scientific contribution of the co-author is 50%,

O.M. Dubovyk – the scientific contribution of the co-author is 50%.

З.В. Огороднийчук, Е.М. Дубовик. Изучение профессионально-личностных качеств будущих специальных психологов. В статье освещаются научные подходы к изучению индивидуально-личностных качеств будущих специальных психологов.

Авторы анализируют работы известных ученых о профессионально-личностных качествах специалиста, которые являются одним из важнейших факторов профессиональной пригодности. Представлено структурные компоненты профессиональной деятельности будущего психолога: гностический компонент, который связан с постоянным обобщением и систематизацией научных знаний, их расширением, превращением в профессиональные; проективный компонент предусматривает развитие системы профессиональной деятельности с учётом потребностей всестороннего и индивидуального подхода к клиенту; конструктивный компонент связан с информационным обеспечением процесса профессиональной деятельности; коммуникативный регламентирует и регулирует отношения психолога-практика и клиента; организационный связан с созданием общего ритма и режима профессиональной деятельности. Задачей рефлексивного компонента является взаимодействие с клиентом, умение выделять ключевую проблему и определять оптимальную стратегию психологического анализа внутренней картины проблемы клиента. Социально-перцептивный включает соответствующую ролевую позицию и сотрудничество с клиентом.

Представлено содержательный перечень профессионально важных качеств личности специального психолога, на изучение которых будет направлено наше дальнейшее исследование. Это, в свою очередь, объясняется необходимостью усовершенствования системы подготовки специалистов в сфере специальной психологии с целью изменения уровня их профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональные качества, специальный психолог, компоненты: гностический, проективный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, рефлексивный и социально-перцептивный.

Постановка проблеми. Наша стаття є першим кроком у вивченні проблеми професійного становлення майбутнього спеціального психолога. Спеціальний психолог повинен бути всебічно підготовленим до вирішення завдань психодіагностики та психокорекції з надання допомоги дітям та дорослим з порушенням психофізичного розвитку. Особливо це важливо для майбутнього психолога, який буде працювати в спеціальних закладах освіти.

Мета статті – дослідження особливостей професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти. Одним із завдань дослідження є аналіз останніх досягнень науковців із проблеми підготовки професійних якостей спеціаліста-психолога та спеціального психолога, який по-

винен володіти особистісними та професійними якостями для роботи в спеціальних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки кваліфікованого психолога є надзвичайно актуальною, особливо коли мова йде про психолога, який буде працювати в спеціальних закладах освіти. Такий психолог повинен володіти цілим комплексом професійно-особистісних якостей, завдяки яким він зможе вирішувати завдання психодіагностики та психокорекції з надання безпосередньої допомоги людям з психофізичними порушеннями.

Аналізуючи основні підходи вчених у вивченні професійно-особистісних якостей спеціаліста, зупинимося на деяких з них.

На думку Є.П. Ільїна, професійні якості – це такі функціональні якості й особистісні особливості людини, які сприяють успішному виконанню даної професійної діяльності [4].

О.О. Силкін називає професійні якості сукупністю соціально і біологічно обумовлених компонентів особистості, які дозволяють успішно виконувати певний вид трудової діяльності [7].

В.М. Компанієць вказує, що професійні якості – це індивідуальні ознаки особистості, які виступають факторами формування певної професійної компетенції. Вони належать до психологічної структури особистості, наряду зі спрямованістю (потреби, мотиви, інтереси, нахили, переконання, тощо), можливостями і здібностями та характером. До особистісних якостей дослідник відносить емоційну стійкість, організованість, наполегливість, рішучість, витривалість, цілеспрямованість, самоконтроль, дисциплінованість, моральність [5].

Враховуючи підходи багатьох учених, ми розуміємо під професійними якостями набір якостей особистості, які дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності, і дозволяють стати конкурентоспроможним фахівцем обраної спеціальності. Професійні якості особистості є одним із важливих факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять у їх структуру, розвиваючись в процесі навчання і професійної діяльності.

Аналізуючи роботи відомих вчених, ми зробили висновок, що більшість дослідників мають єдину думку щодо якостей, які повинен мати психолог і спеціальний психолог, зокрема.

А.А. Фурман вважає, що образ майбутнього психолога охоплює особистісні характеристики й професійні риси спеціаліста, які зумовлені змістом і специфікою психологічної практики як особливого виду професійної діяльності.

Автор виділив психологічні та професійно-моральні якості, що становлять зміст двох основних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога.

Операційний компонент включає:

- гуманістичний підхід в діяльності психолога;
- активну позицію в навчанні й прагнення досягти найвищого рівня професіоналізму;
- набір таких особистісних рис як незалежність, відповідальність, спостережливість, комунікабельність, воля, гнучкість поведінки, товарицькість, чуйність, доброзичливість, щирість, ентузіазм, самостійність, урівноваженість, толерантність, емпатійність, рефлексивність, креативність.

Операційний компонент психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього психолога характеризується ступенем володіння психологічними знаннями й прийомами, необхідними для подальшої професійної діяльності. Компонент реалізується шляхом вивчення сучасних психологічних теорій і методів, виробленням умінь і навичок, виділенням психологічних складових різних соціальних явищ, оволодінням психологічним інструментарієм взаємодії з соціальним довкіллям.

А.А. Фурман стверджує, що особистісне й професійне самовизначення постають у неподільній єдності. Кваліфікований фахівець – це не тільки грамотний працівник, а й гармонійно розвинена особистість із широким спектром морально-етичних, суспільно значущих ціннісних пріоритетів [10].

Р. Кочюнас, описуючи модель особистості консультанта-психолога, виділяє наступні особистісні якості:

- автентичність (як основну якість і найважливішу екзистенційну цінність консультанта-психолога);
- відкритість, щирість у сприйнятті власних почуттів;
- розвинене самопізнання, яке дозволяє більш реалістично відноситися до себе;
- інтуїція, яка дає можливість діяти, керуючись власною внутрішньою позицією;
- толерантність, витримка при частій взаємодії з клієнтами;
- особиста відповідальність за дії при консультуванні [8].

Л.В. Темнова виділяє такі особистісні якості, які повинен мати психолог-консультант:

- інтелектуальні здібності (спостережливість, відбір і оцінювання фактів, узагальнення матеріалу і т.п.);
- уміння розуміти людей (толерантність, ввічливість, об'єктивність, чесність, зрілість і відчуття реальності);

- емоційна зрілість (самоконтроль і стабільність, гнучкість і адаптованість до умов, що змінюються);
- особиста наполегливість і ініціатива;
- етика і чесність;
- фізичне і розумове здоров'я [9].

Р.В. Овчарова виділяє два типи психологів: інтелектуальний («психолог-теоретик») і соціабельний («психолог-практик»). До першого типу вона відносить людей, які мають такі особистісні якості, як поміркованість, аналітичний склад розуму, оригінальність, незалежність. Другий тип характеризується наявністю вербальних здібностей, бажанням контакту з людьми. Автор визначає наступні особистісні характеристики «ідеального» психолога-практика:

1) психолог повинен мати високі розумові здібності, бути проникливим, поміркованим, здатним аналітично мислити;

2) психолог соціабельний, надає перевагу роботі з людьми. Це товариська людина, вона великодушна до людей, добре запам'ятовує імена людей, люб'язна, тактовна, дипломатична в спілкуванні;

3) психолог любить спільну діяльність, підпорядковує особистісні інтереси груповим, добросовісний, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, сміливий і швидко вирішує практичні завдання;

4) психолог емоційно стійкий, стриманий, спокійний, реально оцінює ситуацію, стійкий до стресу.

Крім того, Р.В. Овчарова наголошує на проявах, несумісних з роботою психолога: незрілість особистості, низька сила «его», низький рівень інтелекту, відсутність емпатії, недостатня незалежність думки, неможливість вирішувати власні проблеми, надмірна загальмованість, низька організованість, недостатня стійкість до стресу, потреба в гіперопіці, низька самооцінка, висока тривожність і відчуття провини [6].

Професійні якості майбутнього спеціального психолога повинні відповідати вимогам, які визначають завдання професіонала-психолога.

На нашу думку, найбільш прийнятним для підготовки спеціального психолога можна вважати науковий підхід А.О. Деркач і Н.В. Кузьміної, які виділяють наступні компоненти структури професійної діяльності психолога: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексивний і соціально-перцептивний.

Гностичний компонент професійної діяльності пов'язаний із постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх розширенням, перетворенням наукових знань в професійні, ви-

вченням загальних закономірностей функціонування професійної діяльності.

До гностичних умінь, які проявляються в професійній діяльності практичного психолога, відносять:

- уміння аналізувати процес діяльності, враховуючи її ефективність та відповідність запланованому результату;
- уміння формулювати поточні та кінцеві цілі й завдання, знаходити способи і форми їх досягнення;
- уміння оперативно реагувати і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях;
- уміння ставити та досягати цілі, пов'язані з безперервним саморозвитком, самовдосконаленням, як у професійному, так і в особистісному плані;
- уміння визначати і враховувати у своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості клієнта;
- вміння впроваджувати інновації в психологічну практику.

Проективний компонент передбачає розвиток системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного й індивідуального підходу до клієнта. До цього компонента відносять:

- розуміння взаємозв'язку структурно-функціональних компонентів професійної діяльності;
- розподіл своїх можливостей у ході вирішення професійних завдань;
- формування різних позитивних якостей у клієнтів, орієнтування на істинні мотиви їх поведінки;
- передбачення можливих результатів вирішення професійних завдань;
- планування своєї професійної кар'єри.

До конструктивного компонента відносять характерні дії, які пов'язані з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності. При цьому необхідні такі вміння:

- користуватися різними методами професійної діяльності;
- відбирати й оптимально використовувати інформацію, яка впливає на професійну діяльність;
- знаходити необхідний спосіб взаємодії;
- прийняти і зрозуміти точку зору іншого;
- активізувати творчий потенціал.

Комунікативний компонент професійної діяльності регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта. До цього компонента відносяться вміння:

- встановлювати емоційно-позитивний контакт;

- володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- проявляти такт і повагу до клієнта;
- передбачати і правильно визначати настрої клієнта;
- позитивно переконувати оточуючих;
- регулювати стосунки всередині терапевтичної групи.

Організаційний компонент пов'язаний зі створенням загального ритму та режиму професійної діяльності. Цей компонент включає уміння:

- структурувати в часі види професійної діяльності;
- створювати умови для вирішення професійних завдань;
- організовувати групову та індивідуальну роботу з клієнтом.

Рефлексивний компонент включає наступні вміння:

- ставити завдання взаємодії з клієнтом і вміти виділяти ключову проблему;
- адекватно ключовій проблемі аналізувати взаємодію з клієнтом;
- визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблем клієнта і його системи стосунків.

Соціально-перцептивний компонент професійної діяльності включає уміння:

- вибирати відповідну рольову позицію;
- співпрацювати.

Усі компоненти професійної діяльності практичного психолога взаємозв'язані і взаємообумовлені.

В.М. Дружинін серед значущих особистісних якостей психолога виділяв «талант спілкування», який включає п'ять блоків:

I блок – здатність до повного і правильного розуміння клієнта, спостережливність, швидка орієнтація в ситуації.

II блок – здатність до розуміння внутрішнього стану і якостей людини, повне розуміння її духовного світу, психологічна інтуїція, яка ґрунтується на високій ерудиції і гуманізмі.

III блок – здатність до емпатії (співчуття, співпереживання людині в її ситуації), доброта, повага, готовність прийти на допомогу.

IV блок – здатність до самоаналізу, інтерес до інших і до себе.

V блок – здатність і вміння керувати процесом спілкування, бути уважним, вміти слухати, бути тактовним, вміти встановлювати контакт і викликати довіру, мати почуття гумору, володіти собою.

На думку В.М. Дружиніна, психолог повинен володіти такими особистісними якостями як відкритість, чесність, упевненість в собі, адекватна самооцінка та допитливість.

Вивчення проблеми професійної діяльності психолога тісно пов'язане з психологією особистості і розглядається у рамках особистісно-діяльнісного та професійно-орієнтованого підходів.

У вітчизняній психології як професійні, так і особистісні якості психолога-практика розглядаються у рамках особистісного підходу. До того ж, у більшості досліджень розглядаються професійні й особистісні якості в сукупності і через призму окремих напрямів діяльності практичного психолога. Узагальнених моделей особистості практичного психолога сьогодні існує дуже мало. Найчастіше моделі розроблені для психолога-практика та психолога-дослідника, але немає жодної, яка б враховувала роботу спеціального психолога в спеціальних закладах освіти.

Г.В. Афузова та З.В. Огороднійчук акцентують увагу на наявність і рівень сформованості професійно важливих складових особистості спеціального психолога:

- професійно-особистісні якості, такі як: рефлексивність, емпатійність, адекватність і сталість самооцінки, сензитивність, афіліативність, альтруїзм, толерантність, відсутність хронічних внутріособистісних конфліктів;
- цілісність «Я-концепції» фахівця, що впливає на зміст і контекст корекційного впливу;
- професійноважливі якості і властивості уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, вміння підмічати деталі у вербальній і невербальній поведінці; гнучкість, пластичність та динамічність мислення, здатність прогнозувати реакції та дії дитини; рефлексувати на себе і на іншого, моделювати наслідки роботи);
- психофізичні властивості і психічні якості, які дозволяють визначати нервову систему психолога як досить сталу, міцну, стресостійку і, водночас, досить гнучку і пластичну, що обумовлює високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження;
- проєктивні, акторські, навіть режисерські (наприклад, у тренінгах або у груповій психокорекції) та організаторські здібності, що дозволяють ефективно впроваджувати ігрові засоби і психотехніки, групові засоби психокорекційної, розвиваючої та психотерапевтичної роботи [1].

Вивчаючи професійні якості медичних психологів, А.С. Борисюк у своїй дисертаційній роботі зазначила, що однією із важливих якостей особистості психолога є професійна готовність до ризику, яка виявляється в екстремальних ситуаціях. Медичний

психолог повинен ризикувати для виправлення допущених з об'єктивних чи суб'єктивних причин помилок і тоді, коли йдеться про найвищі цінності – здоров'я і життя людини. На ризик потрібно йти, коли він обґрунтований науковими підходами та психологічною практикою, коли позитивної мети не можна досягти іншим шляхом, але в таких випадках обов'язково необхідна згода клієнта. Щоб ризик був корисним і виправданим у процесі психотерапії, медичний психолог повинен ставитися до ризику сміливо й водночас обережно. Відмова від професійного ризику через некомпетентність, страх перед відповідальністю чи через надмірну обережність призводить до зростання кількості помилок. Рівень професійного ризику значною мірою залежить від особистісних якостей [2].

Висновки. Взявши за теоретичну основу проаналізований нами матеріал, ми виділили блоки та їх компоненти професійно орієнтованих якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти: когнітивно-мислинневий блок включає високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, рефлексію, інтуїцію; морально-етичний блок включає емпатійність, стійкість до стресових ситуацій, відповідальність, ввічливість, тактовність, альтруїзм, доброзичливість, конгруетність, гуманність, толерантність, почуття обов'язку; комунікативно-афіліативний блок включає вміння налагодити контакт і взаємодіяти з клієнтом на вербальному рівні, компетентність, афіліативність, потребу в саморозвитку та самореалізації, високий рівень мотиваційних досягнень.

Список використаних джерел

1. Афузова Г. В. Професійна спрямованість психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними порушеннями: [навч. посібник] / Г.В. Афузова, З.В. Огороднійчук. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 152 с.
2. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Борисюк; Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 204 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М., 1995. – 156 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
5. Компанієць В. М. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В.М. Компанієць // Теоретико-методич-

- ні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 62 – 67.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996. – 352 с.
 7. Силкін О. О. Зміст терміну «професійно значущі якості особистості» і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця / О. О. Силкін // Педагогіка, психологія і соціологія. – Д. : ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – № 9 (19). – С. 46 – 49.
 8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.
 9. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования / Л. В. Темнова. – М. : МПГУ, 2000. – 342 с.
 10. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Фурман. – Одеса, 2009. – 20 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Afuzova G. V. Profesijna sprjamovanist' psyhologa na korekciynu pidtryмку ditej z psyhofizychnymu porushennjamu: [navch. posibnyk] / G.V. Afuzova, Z.V. Ogorodnijchuk. – K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2013. – 152 s.
2. Borysjuk A. S. Psychologichni osoblyvosti formuvannja profesijnyh jakостей majbutn'ogo medychnogo psyhologa : dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 / A. S. Borysjuk; Prykarpats'kyj un-t im. V.Stefanyka. – Ivano-Frankivs'k, 2004. – 204 s.
3. Druzhynyn V. N. Psychologyja obshhyyh sposobnostej / V. N. Druzhynyn. – M., 1995. – 156 s.
4. Il'in E. P. Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
5. Kompanijec' V. M. Sutnist' i osoblyvosti suchasного polikul'turnogo vyhovannja / V.M. Kompanijec' // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchniv's'koi' molodi : zb. nauk. prac'. – Vyp. 6. – K. : Vyd-vo ZhDU, 2004. – Кн. 1. – S. 62 – 67.
6. Ovcharova R. V. Spravochnaja kniga shkol'nogo psihologa / R. V. Ovcharova. – M. : Prosveshhenie, 1996. – 352 s.
7. Sylkin O. O. Zmist terminu «profesijno znachushhi jakosti osobystosti» i tehnologija vyznachennja cyh jakостей dlja okremogo fahivcja / O. O. Sylkin // Pedagogika, psihologija i sociologija. – D. : DVNZ «DonNTU», 2011. – № 9 (19). – S. 46 – 49.

8. Kochjunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya / Rimas Kochjunas – M. : Akademicheskij proekt, 1999. – 240 s.
9. Temnova L. V. Lichnostno-professional'noe razvitie psihologa v sisteme vysshego obrazovaniya / L. V. Temnova. – M. : MPGU, 2000. – 342 s.
10. Furman A. A. Cinnisno-orientacijni chynnyky osobystisnogo rozvytku majbutnih psihologiv : avtoref. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / A.A. Furman. – Odesa, 2009. – 20 s.

Z.V. Ohorodnychuk, O.M. Dubovyk. Study on professional and personal qualities of future special psychologists. The article highlights the scientific approaches to the study of individual and personal qualities of future special psychologists.

The authors analyze the works of famous scientists about professional and personal qualities of the expert, which are an important factor in professional life. Most researchers have the only consensus about the qualities that should have special psychologists. There are such components of structural professional activity of future psychologist such as gnostic, constructive, communicative, organizational, reflexive, and socially perceptive. Gnostic component is connected with a permanent generalization and systematization of scientific knowledge, the knowledge's expansion in professional conversion. Projective component involves development of professional activities area to meet the needs of a comprehensive and individual approach to the client. Constructive component is associated with information support of professional activity. Communicative component regulates relations between practice psychologist and client. Organizing component is associated with the creation of common rhythm and mode of professional activity. Tasks of the reflexive component are the relationship with the customer, the ability to highlight key issue and determine the optimal strategy of psychological analysis of inner world of the client's problems and social-perceptive role that includes the appropriate position and cooperation with the client.

We will focus our future work on the study of professionally important personal characteristics of the future psychologist. As a result, it is necessary to improve training system for special psychologists to change the level of their professional orientation.

Key words: professional quality, special psychologist, components: gnostic, constructive, communicative, organizing, reflexive, and socially perceptive.

Received July 14, 2015

Revised August 28, 2015

Accepted September 22, 2015

THE PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONAL PROGRESS IN THE LIGHT OF FAMILY EDUCATION

Onufriieva L.A. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education / 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2015. – P. 448–457.

Л.А. Онуфрієва. Психологічний потенціал особистісної успішності фахівців соціономічних професій крізь призму сімейного виховання. З позиції теоретичного аналізу констатовано, що особистість, успішна в тому чи іншому виді діяльності, є професійно зрілою особистістю, яка знаходиться в безперервному процесі становлення, самоактуалізації, самореалізації. Встановлено, що психологічний потенціал особистості є рушійною силою розвитку суспільства та запорукою довголіття і може виявлятися в двох поведінкових тенденціях: у формуванні в суспільстві конструктивної ідеї і психологічної настанови на життєву необхідність спільного формування творчої активності здорового способу життя, зацікавленого ставлення до власного буття та у формуванні настанов пасивно-вичікувального типу. З'ясовано, що психологічний потенціал виникає на базі агрегації психічних і психофізіологічних властивостей особистості. Зазначено, що сімейне виховання, емоційна родинна підтримка й сімейні традиції відіграють ключову роль у психологічному потенціалі особистісної успішності та професійному становленні особистості фахівців соціономічних професій, становленні та розвиткові успішності особистості у професійній діяльності, що сприяє формуванню власного «Я» особистості як регулюючої функції в нестандартних ситуаціях взаємодії. Зазначено, що в сім'ї відбувається розвиток, продовження і заглиблення професійного самовизначення особистості: розширюється та корегується образ професіонала, Я-концепція успішного професіонала, відбувається прийняття і самоусвідомлення себе як професіонала, переглядається відношення до професії і себе в ній. Сімейний та автобіографічний масштаб професійного становлення особистості фахівців соціономічних професій визначає межі їх особистісної успішності засобами вчинків акме-змісту, які за своєю важливістю й значущістю для фахівця відображають психологічний потенціал особистісної успішності, професійну та особистісну компетентність.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, особистість фахівця, професіонал, професійне становлення, професійний розвиток, самореалізація, самоусвідомлення, психологічний потенціал особистісної успішності, професійна й особистісна компетентність.

Л.А. Онуфриева. Психологический потенциал личностной успешности специалистов социномических профессий сквозь призму семейного воспитания. С позиции теоретического анализа констатировано, что личность, успешная в том или ином виде деятельности, является профессионально зрелой личностью, которая находится в непрерывном процессе становления, самоактуализации, самореализации. Установлено, что психологический потенциал личности является движущей силой развития общества и залогом долголетия и может проявляться в двух поведенческих тенденциях: в формировании в обществе конструктивной идеи и психологической установки на жизненную необходимость совместного формирования творческой активности здорового образа жизни, заинтересованного отношения к собственному бытию и в формировании установок пассивно-выжидательного типа. Установлено, что психологический потенциал возникает на базе агрегации психических и психофизиологических свойств личности. Отмечено, что семейное воспитание, эмоциональная семейная поддержка и семейные традиции играют ключевую роль в психологическом потенциале личностной успешности и профессиональном становлении личности специалистов социномических профессий, становлении и развитии успешности личности в профессиональной деятельности, способствует формированию собственного «Я» личности как регулирующей функции в нестандартных ситуациях взаимодействия. Отмечено, что в семье происходит развитие, продолжение и углубление профессионального самоопределения личности: расширяется и корректируется образ профессионала, Я-концепция успешного профессионала, происходит принятие и осознание себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии и себя в ней. Семейный и автобиографический масштаб профессионального становления личности специалистов социномических профессий определяет границы их личностной успешности средствами поступков акме-содержания, которые по своей важности и значимости для специалиста отражают психологический потенциал личностной успешности, профессиональную и личностную компетентность.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, личность специалиста, профессионал, профессиональное становление, развитие, самореализация, самосознания, психологический потенциал личностной успешности, профессиональная и личностная компетентность.

The urgency of the research problem. The success in professional activities realization depends on different factors. One of the essential conditions for achieving high progress is to obtain the necessary knowledge, ideas about the forms, principles and fields of professional activities. But in addition to professional knowledge

the psychological knowledge is necessary for successful professional activities development, for deep understanding of all processes. Sometimes it happens that the models, developed under the well-known theories, are not enough adequate to solve many professional problems. The reason is the constant action of the so-called «human factor». The context of the study of a specialist's professional activities in the perspective of his personal success makes the research relevant and current, because the emphasis is placed on the personality, which is the main carrier of acquired experience, reflected in the content of autobiographical events during the realization.

The analysis of psychological studies on the problem of personal progress demonstrates the lack of a clear, logically structured understanding of the necessary system of indicators on which there could be possible to determine the level of human success achievement. The most successful variant of this research is to study autobiographical determination of indicators of a specialist's personal success. The reason to consider such an option as a profound and relevant one is an idea of the scale of autobiographical life to be a measure of its personal development. However having really lived a life, having experienced the whole range of personal and family events, the person is being improved, self-realized, overcoming passivity and randomness of his existence.

The aim of the research is to prove the impact of family education and traditions on the psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress.

The theoretical and methodological basis of the study includes the scientific and psychological conception of a man as a subject of mental activity and position of the subject and action paradigm of a personality study (K.O.Abulhanova-Slavska, A.V.Brushlynskyi, V.A.Romenets, S.L.Rubinshtein, V.O.Tatenko, T.M.Tytarenko and others), conceptual views on the nature of personal success (A.Maslow, M.V.Papucha, O.D.Kresan, H.V.Lozhkin, V.P.Rudniev and others); life and professional personal development within the ontogenetic studies on the problems of vital temporal perspective (D.H.Elkin, V.P.Zinchenko, V.I.Kovaliov, O.M.Laktionov, N.O.Lohinova, T.M.Tytarenko, V.A.Romenets and others), and autobiographical field of a personality as a part of his life development (Y.I.Holovakha, Y.M.Zabrodin, I.S.Kon, O.O.Kronyk, I.P.Manokha, O.B.Starovoitenko and others).

One of the important aspects of the general problem of personality development is the issue of success, man's attitude to his own progress. Many domestic and foreign psychological researchers con-

sider individual progress within the psychotherapeutic practice: as the problem of personal growth, development of self-identity, adaptability to external conditions of life, the problem associated with the formation of personality (J. Atkinson, D. Makkeland, A. Maslow, Y. M. Orlov etc.). However, the study of personality's success as a psychological phenomenon requires special attention of researchers.

Success as a psychological phenomenon is connected with the social nature of a man, the manifestation of his/her essential principles. For normal psychological development of personality it is necessary to have a dynamic equilibrium in the process of interaction with society. However, the experience of success is entirely subjective phenomenon, which partly relates to external social aspects of human life.

It should be noted that the success is a concept that comprises not a single accidental phenomenon, but repeatedly verified life experience, formed through positive thinking and lifestyle, based on the motivation to achieve the goal through targeted activities, the desire to develop harmoniously.

Success is the inner state of the person which he/she reaches gradually, through regular concentration of his/her key desires, active efforts (actions) on their implementation in order to achieve balance and harmony. The harmonious state is determined by a person under certain conditions: good health and well-being, positive thinking, mental comfort, material and financial prosperity, harmonious relationships with family members and relatives, professional and creative self-realization.

The success of a man in any kind of activities is defined with a specific structure of integrated and functional qualities of the personality and his actions. Throughout his life he acquires certain qualities, knowledge, experience, masters professional kinds of activities that allow to achieve success in a certain type of activities.

The analysis of theories of personality development (K. O. Abulhanova-Slavskaya, A. Adler, E. Bern, H. S. Kostyuk, S. D. Maksymenko, A. Maslow, H. Olport, K. Rogers, E. Erickson, E. Fromm) allows to consider a personality being successful in the professional activities to self-realize more effectively in the social environment, while maintaining the necessary balance in personal freedom and individual identity.

Thus, according to E. Fromm, the closest to understanding a successful personality is the so-called productive type of character that is an ideal, the ultimate goal of human development. The main determinants of development are the work and love by which a man is integrated in the society, feeling himself as a holistic personality

[6]. By E.Fromm, a successful personality is a creative, independent, calm, honest and loving person.

According to K.O.Abulhanova-Slavska, the indicator of the development of the personality is the level of subjectivity, the ability to active transformation of their life conditions and personal attitude to it [1]. The main mechanism of personal activity of the subject is social thinking, which provides the orientation social changes, development of new life guides, understanding, awareness and understanding of what is happening, its synthesis and prediction of development. Such thinking the researcher considers as functional mechanism of consciousness, efficiency or inefficiency of which should be investigated through the formulation and solution of social and individual life tasks. An integral indicator of such a mechanism work should be the level of individual social adaptability to changing life conditions. A particular interest concerning the problem of the subject's success is presented in works of the scientific researches guided by K.O.Abulkhanova-Slavska [1].

It is obvious from the standpoint of theoretical analysis that a personality is successful in any kind of activities, he/she is professionally mature personality who is in a continuous process of becoming (self-actualization, self-realization).

Perfect features of professional and successful personality are mental health, functional autonomy (independence) and activity motivation (A.Maslow, H.Olport, K.Rogers).

The generalization of the mentioned scientists' ideas leads us to believe that a personality who is successful in the work must be professionally oriented and have well-developed skills of leadership and effective governance, that is manifested in the professional interest, the design of the future and the development of strategy of interaction in a specific situation and ensuring accountability at solving complex problems, management of changes, self-control, and influence on others (strictness and realization of their abilities).

Professional self-determination of a person begins far in his childhood, when a child in the children's game takes on a variety of professional roles and plays the associated behavior. If one look attentively at these games, it is not difficult to notice that children easily and readily substitute different symbolic real attributes to professional activities. The professional self-determination comes to the end in early adolescence, when it is necessary to take certain decision that will affect the further life.

The general outlook search is specified in life plans. The life plan covers the personal self-determination, i.e. moral image, life-

style, level of claims. The choice of profession is essential for a human. Professional self-determination begins in childhood and ends in early adolescence.

The parents' care about their children's future profession is manifested in their feeling of responsibility for the way of their children's life. The correct choice of profession is often influenced by parents' directives who want the children to compensate for their shortcomings in the future in the same activities which they were not able to realize themselves. The study shows that most of the children agree with the choice of parents. But children forget that they will work on the chosen specialty, but not their parents.

Professional growth is seen as one aspect of the professional development of the personality. The development and deepening of professional self-determination lasts for the whole life: the image of a successful professional is corrected and developed, the attitude to the profession and oneself is reviewed.

The concept of «professional development» is similar to the concept of professional growth. It provides regular change of personality in professional activities.

The life experience and professional knowledge, skills are important for successful professional activities, but there is no perfect age to start personal business. Most people in order to take the first step, wait for the financial support or help from the family. Good health is a natural need for successful professional activities. A large amount of work and psychological stress requires normal emotional state, which largely depends on the emotional state of the family. It is important to be ready to cede personal interests in order to achieve success and work tirelessly until the goal is reached at the initial phase of professional activities, as well as at the next stages of the development.

The role of family relations in the establishment and development of personality success in professional activities can not be overstated, whether the influence of parents and family education, or the relationship between spouses. Family relations play an important role in the business and personnel decisions, but they are too limited by a narrow circle of close relatives. Most workers are married before the start of professional activities. The support of a spouse can play a great and significant role, especially when a woman is making a professional career. Family usually can provide a financial support and show understanding and psychological support.

In modern stage of society development the character features of modern specialists' psychological portrait are developed and organized intuition, creativity, constant desire for self-actualization

and self-realization, focus on the end result and the system of psychological defense.

The researcher Y.O.Klimov in the position on the success of professional work focuses on a human as a subject and initiator of business activity. He notices that the main problem is the adaptation to a particular social organization and the problem on subject's self-realization through business activity, innovation [4]. In the studies Y.P.Ilin concluded concerning the correlation between motivation and personality traits, noting that the characteristics of motivation, being consolidated, become properties of the personality [3]. If a personality of a future specialist is focused on the success, he/she moves steadily to the purpose of his/her activities, waiting for successful results.

In the studies Y.M.Ilina considers success through mental model of development of a successful person's psychological competencies, which is the systemic unit in the structure of intelligence, and is regarded by the author as a resource center, projecting the prospect of success, motivating for further personal and professional growth, manifested in personal and professional maturity of the individual. It affects the emotional state and regulates the subject-subject relations.

The researcher B.H.Ananiev notices that the psychological potential of the personality is the driving force of society development and may be exhausted and filled at different levels of activities, so you should cleverly treat the human resources [2]. The conscious analysis and assessment of personal capabilities and achievements becomes the key in creating psychological potential of the personality.

Actually the personality is in conditions of continuous changes, which are caused by peculiarities of cognitive, emotional and regulatory areas of the psyche. As a basic empirical referents of psychological potential of a successful personality consist of: psychological stability; self-esteem; sense of social support; personal referentness; the level of conflict; moral and ethical normativity [5].

According to a quality feature the set of indicators of psychological potential in all subjects of life is the same, but there are significant differences in the dynamics and mechanisms of their accumulation and regulation. Consequently, the interest in the problem on psychological potential of the individual is caused, firstly, by the limited resources of mind; secondly, by possibilities of flexible distribution and redistribution of these means between various channels of regulating behavior.

The success of every person in his personal life and family in most cases provides him/her with an opportunity to be happy and to enjoy life. Therefore there is need for successful professional ac-

tivities, which as well as a family, needs a lot of attention and long-term training. The personality often admires it and great success in careers typically is found in a certain polarity to family happiness.

Sometimes the person is plunged into work, and children are sacrificed to the public interests. Thus knowledge of the theory of education, academic ranks and level of culture is not always conducive to success in personal family. The success of parents in professional activities often excludes the success of their children.

Based on empirical studies we distinguish the following conditions of success: balance between personal and professional; choice of short, relatively easily accessible goal as a guarantee of success, which is a part, an element of long life perspective (meaning of life), but according to the law of motivation (Yerkson-Dotson) the goal will be achievable only in the case of the average level of motivation, i.e. when the person enjoys the process of activities; availability of family emotional support, forming a power of «Me» of the personality as a regulatory function in unusual situations of interaction; the ability to build productive relationships with others, come into contact and out of it; physical and mental health provides an opportunity to focus on the subject of activities as long as possible; the ability to take pleasant, as well as negative information, recognition of errors, causing a contradiction of dissatisfaction with oneself, which is the impetus for self-improvement; developing a sustainable interest in the chosen subject of activities, development of spatial imagination, purposefulness, motivation of need in success and stimulating creativity, innovative solutions of tasks in intensive interpersonal interaction; the ability to use reserves of environment; efficient use of time, giving up past events; success as a result of the expected plan.

Success is still external evaluation of the certain process of activities, communication, where a personality feels a certain satisfaction, stress relief, relaxation, and completeness of business. A design of life way enables to play symbolically those elements of personality's future, which he/she needs to feel complete happiness.

Conclusions. In the result of the research we came to the conclusion that a professional's life way is thorny and difficult, full of danger and risk. This way may become the way of personal self-realization, but may result in frustration and existential crisis. It is established that psychological potential of a personality is the driving force of society's development and the key to long life and can be manifested in two behavioral tendencies: in forming a constructive idea in the society and psychological guidance on the vital need for joint formation of creative activity of a healthy lifestyle, interested attitude to the personal life and

in the formation of directives of a passive-waiting type. It is found that the psychological potential is based on the aggregation of mental and psychophysiological properties of the personality. It is established that family education, emotional family support and family traditions play a key role in the psychological potential of personal progress and professional development of socioeconomic specialists' personalities, formation and development of personality's progress in professional activities, which contribute to the formation of personal «Me» of the personality as a regulatory function in unstandard situations of interaction. It is mentioned that the family is the place of development, formation and deepening of professional self-determination of the personality: the image of the professional, Me-concept of a successful professional are being enriched and corrected, the acceptance and self-realization of oneself as a professional takes place, the relation to the profession is being reviewed. Family and autobiographical scope of professional formation of socioeconomic specialists' personality defines the limits of their personal progress by means of actions of acme-content that reflect psychological potential of personal progress, professional and personal competence by their importance and significance for a specialist.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Избр. психол. труды / К.А. Абульханова. – М. : Моск. психолого-соц. институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е.А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Онуфрієва Л.А. The issue of professional formation and development of future socioeconomic specialist's personality / Л.А. Онуфрієва // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, ПП(25). – Issue: 49. – Budapest, 2015. – P. 72–75.
6. Фромм Э. Душа человека / Э.Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K.A. Psihologija i soznanie lichnosti: Izbr. psihol. trudy / K.A. Abul'hanova. – M. : Mosk. psihologo-soc. institut; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 1999. – 224 s.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – Spb. : Piter, 2001. – 282 s.

3. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2006. – 544 s.
4. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professijah : uchebnoe posobie / E.A. Klimov. – M. : Izd-vo MGU, 1995. – 224 s.
5. Onufrijeva L.A. The issue of professional formation and development of future socionomic specialist's personality / L.A. Onufrijeva // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(25). – Issue: 49. – Budapest, 2015. – P. 72–75.
6. Fromm Je. Dusha cheloveka / Je.Fromm. – M. : Respublika, 1992. – 430 s.

L.A. Onufrieva. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education. It is stated from the standpoint of theoretical analysis that a personality, being successful in any kind of activities, is a professionally mature personality who is in a continuous process of development, self-actualization, and self-realization. It is established that psychological potential of a personality is the driving force of society's development and the key to long life and can be manifested in two behavioral tendencies: in forming a constructive idea in the society and psychological guidance on the vital need for joint formation of creative activity of a healthy lifestyle, interested attitude to the personal life and in the formation of directives of a passive-waiting type. It is found that the psychological potential is based on the aggregation of mental and psychophysiological properties of the personality. It is noted that family education, emotional family support and family traditions play a key role in the psychological potential of personal progress and professional development of socionomic specialists' personality, formation and development of personality's progress in professional activities, which contribute to the formation of personal «Me» of the personality as a regulatory function in unstandard situations of interaction. It is mentioned that the family is the place of development, formation and deepening of professional self-determination of the personality: the image of the professional, Me-concept of a successful professional are being enriched and corrected, the acceptance and self-realization of oneself as a professional takes place, the relation to the profession is being reviewed. Family and autobiographical scope of professional formation of socionomic specialists' personality defines the limits of their personal progress by means of actions of acme-content that reflect psychological potential of personal progress, professional and personal competence by their importance and significance for a specialist.

Key words: family, family education, specialist's personality, professional, professional formation, professional development, self-realization, self-consciousness, psychological potential of personal progress, professional and personal competence.

Received July 11, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 23, 2015

ПАРАМЕТРИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЕВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Orap M.O. The individual style parameters of personality's speech experience / M.O. Orap // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 458–467.

М.О. Орап. Параметри індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості. У статті здійснено теоретичне обґрунтування «стильового» підходу до вивчення змістових характеристик мовленнєвого досвіду особистості. Одиницею аналізу змісту визначено синтагму, як найменшу цілісну одиницю мовленнєвих повідомлень, у якій втілюється єдність смислу і фонетичного вираження. Це дало можливість передбачити, що показники, індикатори, параметри індивідуального стилю мовленнєвого досвіду можуть бути виокремлені через аналіз синтагм і синтагматичних відношень. У статті розкрито параметри синтагми, які є істотними для аналізу мовленнєвого досвіду у психолінгвістичному аспекті, та представлено результати емпіричного дослідження переважання певних типів міжсинтагматичних відношень у різній мовленнєвій продукції респондентів. У 75,2% респондентів було зафіксовано наявність однакових рангових показників типів міжсинтагматичних зв'язків. Переважаючий тип рангового зв'язку (у 43,8% респондентів) виявлено у міжсинтагматичних зв'язках каузації. Крім того, тісний взаємозв'язок виявлено у міжсинтагматичних відношеннях адресації (у 26,8%) та акціональності (у 16,9 % респондентів). Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що в мовленнєвому досвіді особистості існують і можуть бути виокремлені типові для неї способи концептуалізації інформації у мовленнєвому вигляді, які зберігаються при різних умовах актуалізації змісту мовленнєвого досвіду. Це дає можливість передбачити, що концептуалізація віддієслівних синтагм у конкретного носія мови, що характеризується наявністю сформованого мовленнєвого досвіду, відбувається однаково в різних ситуаціях актуалізації і репрезентації змісту мовленнєвого досвіду. Відтак, переважання типу міжсинтагматичних зв'язків віддієслівних синтагм є індикатором при виявленні індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий досвід, індивідуальний стиль, синтагма, синтагматичні відношення, каузація, адресація, акціональність.

М.О. Орап. Параметри індивідуального стилю речевого опыта личности. В статье осуществлено теоретическое обоснование «стилевого» подхода к изучению содержательных характеристик речевого опыта личности. Единицей анализа содержания определено синтагму, как наименьшую целостную единицу речевых сообщений, в которой воплощается единство смысла и фонетического выражения. Это позволило предположить, что показатели, индикаторы, параметры индивидуального стиля речевого опыта могут быть выделены через анализ синтагм и синтагматических отношений. В статье раскрыты параметры синтагмы, которые являются существенными для анализа речевого опыта в психолингвистическом аспекте, и представлены результаты эмпирического исследования преобладания определённых типов межсинтагматических отношений в разной речевой продукции респондентов. У 75,2% респондентов было зафиксировано наличие одинаковых ранговых показателей типов межсинтагматических связей. Преобладающий тип ранговой связи (у 43,8% респондентов) обнаружен в межсинтагматических связях каузации. Кроме того, тесная взаимосвязь обнаружена в межсинтагматических отношениях адресации (у 26,8%) и акциональности (у 16,9% респондентов). Анализ результатов позволяет утверждать, что в речевом опыте личности существуют и могут быть выделены типичные для нее способы концептуализации информации в речевом виде, которые сохраняются в различных условиях актуализации содержания речевого опыта. Это даёт возможность предположить, что концептуализация отглагольных синтагм у конкретного носителя языка, который характеризуется наличием сформированного речевого опыта, происходит одинаково в разных ситуациях актуализации и репрезентации содержания речевого опыта. Следовательно, преобладание типа межсинтагматических связей отглагольных синтагм является индикатором при выявлении индивидуального стиля речевого опыта личности.

Ключевые слова: речь, речевой опыт, индивидуальный стиль, синтагма, синтагматические отношения, каузация, адресация, акциональность.

Постановка проблеми. Психологічна проблема «мовлення і особистість», окрім загальнотеоретичних завдань, вирішує й багато практичних завдань психології. У психолінгвістиці це втілюється в операціоналізацію та всебічне дослідження мовної особистості (Караулов, Крисін), у прагмалінгвістиці – у дослідження мовної поведінки (Г.Г.Матвеева). Точками практичного втілення є питання вияву особистісних характеристик у мовленні людини (Н.І.Фоміна), вираження індивідуальних особливостей людини у її мовленнєвій продукції (Т.М.Дрідзе, Н.В.Чепелева), ідентифікації особистості за інтонаційними особливостями мовлення (Є.Ю. Олейник), вияв соціального статусу, соціальної ролі (В.І. Беліков, Л.П. Крисін), та смисло-життєвих орієнти-

рів мовної особистості (Є.Р. Боринштейн, О.О. Кавалеров). Сучасні дослідження спрямовані на вивчення психолінгвістичних (О.Л. Лавриненко) та соціопсихологічних особливостей мовної особистості (С.О. Сухіх), вияв характеристик особистості у мовленні (Н.О. Фоміна).

Розглядаючи мовленнєвий досвід як систему, що акумулює, інтегрує, а відтак, опосередковує мовленнєве освоєння світу особистістю, ми акцентуємо увагу на тому, що відмінності у мовленні людей полягають не у кількісних показниках (багатстві словникового запасу, правильності граматичного ладу мовлення тощо), а у якісних характеристиках функціонування мовленнєвого досвіду. Дослідження характеристик змісту мовленнєвого досвіду особистості підвело нас до розуміння того, що індивідуальні особливості мовленнєвого досвіду складають якісно відмінні типи мовленнєвого досвіду, а відтак – до необхідності теоретичного і практичного з'ясування параметрів індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження, підкреслюючи належність стилю певній особистості, визначають останній як систему індивідуальних особливостей набуття досвіду, що є формальною характеристикою структури особистості (Г.В.Кущенко), або ж структури індивідуальності (О.В.Лібін). У такому напрямку здійснюються дослідження когнітивного стилю як стилю репрезентації, пов'язаного із типами особистості (І.М.Козлова, А.А.Студенікін), із особливостями картини світу індивіда (В.В.Янковська). У когнітивній лінгвістиці питання мовленнєвого стилю пов'язують із проблемою «мовленнєвого портрету особистості» (Т.П.Тарасенко, Г.Г.Матвеева, Т.М.Ніколаєва, М.В.Китайгородська, Н.М.Розанова, Л.П.Крисін, В.І.Карасік).

Сучасні дослідження характеризують індивідуальний стиль мовлення як індивідуальну манеру письма і говоріння (О.Філіпова), та здійснюють дослідження мовленнєвого стилю у його прикладних аспектах – відповідність мовленнєвого стилю особистості стилістичним нормам (Л.Г.Лісіцька), особливості індивідуально стилю мовлення вчителя-словесника (О.Філіпова) та особистості лідера (І.Г.Родченко). І.П.Шкуратова розглядає залежність особливостей спілкування від когнітивного стилю, і визначає кореляцію параметрів полізалежності-полінезалежності із пізнавальними, діловими, моральними, емоційними мотивами та мотивами самоствердження в спілкуванні. У психолінгвістичних дослідженнях семантики накопичено достат-

ньо фактичного матеріалу стосовно індивідуально обумовлених особливостей використання мовних засобів для висловлювання думки (О.П.Василевич, І.Н.Горелов, В.М.Грідін, О.О.Леонтьєв, Є.Ф.Тарасов, Р.М.Фрумкіна, О.М.Шахнарович). Проте відсутні дослідження, котрі б розглядали індивідуальні особливості мовленнєвого освоєння світу особистістю.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі результатів емпіричного дослідження характеристик синтагматичних зв'язків як параметрів індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне і практичне вивчення індивідуального стилю мовленнєвого досвіду неможливе без виділення одиниць аналізу останнього. Мовленнєвий досвід особистості формується як результат мовленнєвого освоєння світу особистістю та через посередництво мовленнєвої компетенції, мовної картини світу і мовленнєвої культури відображає рівень організації змісту досвіду, що представлений у мовленнєвій формі [4]. Здійснене дослідження дало змогу виявити структурну будову та закономірності організації мовленнєвого досвіду. Не менш істотним завданням є з'ясування характеристик його змісту. Системний аналіз змісту неможливий без виокремлення одиниць аналізу, які, на думку Л.С.Виготського, зберігають усі властивості, притаманні цілому. Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з питань одиниць досвіду та лінгвістичної літератури стосовно аналізу одиниць мови і мовлення призвів до виокремлення синтагми одиницею мовленнєвого досвіду. Термін «синтагма» операціоналізовано у мовознавчих дослідженнях Ф.Соссюрі, І.О.Бодуена де Куртене, Л.В.Щерби, В.В.Виноградова, О.О.Реформатського та у найбільш загальному вигляді означено як мінімальну одиницю мовлення, яка зазвичай складається з декількох слів, об'єднаних лінійно, структурно, інтонаційно та семантично. В.В.Виноградов розглядає синтагму як семантико-синтаксичну одиницю, «що виникає в нашій думці і відображає частину дійсності» [1, С. 324]. Будь-яке висловлювання чи текст можна розділити на відрізки, що виражають єдині, хоча часом і складні поняття. Такі відрізки, що виникають у результаті членування природного мовного повідомлення і позначають поняття реального світу в конкретній ситуації, Л.В.Щерба власне і назвав синтагмами. У сучасних дослідженнях Н.Д.Арутюнової, О.В.Філатової, І.Г.Осетрова синтагма розглядається як семантична одиниця структурування мовлення: слово трансформується в мовленнєву одиницю саме у

синтагмі через контекстуальне поєднання з іншими словами, а речення сприймаються на рівні синтагм – як найменших смислових та інтонаційних відрізків мовлення. Синтагма розуміється як лінійне поєднання слів у висловлюванні, котре конкретизує контекстне значення слів, що до неї залучені, відтак, є найменшою одиницею породження та сприймання мовлення.

Відтак, вищезазначений аналіз та теоретичні міркування приводять нас до думки про те, що найменшою одиницею мовленнєвого досвіду, яка будується зі слів, але є цілісною, такою, що далі не розкладається, одиницею, у якій репрезентовані особливості цілого (у даному випадку – мовленнєвого досвіду), є синтагма. Принциповими характеристиками, що дозволяють виділити її одиницею мовленнєвого досвіду є те, що синтагма – це єдність смислу і фонетичного вираження. Визначальними для синтагми є саме смислові відношення, котрі й обумовлюють фонетичну єдність її елементів. Визначення синтагми одиницею мовленнєвого досвіду, вказують на те, що показники, індикатори, параметри індивідуального стилю мовленнєвого досвіду можуть бути виокремлені через аналіз синтагм і синтагматичних відношень та їх типових індивідуальних поєднань.

Синтагматичні відношення виявляються у закономірностях сполучення слів у словосполученнях та реченнях, а відтак, можуть бути охарактеризовані в аспекті факторів, котрі беруть участь у формуванні зв'язків слів у синтагмі: 1) словесно-граматичний, 2) лексичний, 3) синтаксичний. Ствердження того, що усі ці зв'язки є семантичними за своєю сутністю, проте виявляють різні рівні функціонування мови, що дозволяє нам взяти їх за основу виділення маркерів для дослідження синтагматичних відношень у мовленнєвому досвіді особистості. Відтак, параметрами синтагми, які є істотними для аналізу мовленнєвого досвіду в психолінгвістичному аспекті, ми виділяємо: 1) співвідношення зв'язків між частинами мови у синтагмі, що вказує на якісні особливості збереження та актуалізації інформації у мовленнєвому досвіді; 2) кількість слів у синтагмі, що опосередковано виявляє особливості концептуалізації мовленнєвого досвіду (рівень когнітивної складності, ступінь диференційованості тощо), 3) характеристики переважаючого виду зв'язків у синтагмах (предикативні, атрибутивні, об'єктні чи релятивні), що демонструє синтактико-логічні особливості закріплення інформації у мовленнєвому досвіді.

У нашій публікації ми розглянемо теоретичні міркування та результати емпіричного діагностування словесно-граматичного

фактора в аналізі синтагм з метою вияву маркерів індивідуального стилю мовленнєвого досвіду. Словесно-граматичний, або морфологічний фактор виявляється у співвіднесеності слова з граматичними значеннями контекстних партнерів. У такому аспекті синтагми аналізуються з точки зору їх парадигматичних міжсинтагматичних зв'язків. Найбільш чітко закріпленим контекстним співвіднесенням характеризуються дієслова, що вимагають від уточнюючих їх іменників певної граматичної форми (наприклад: освоєння – чого?, оволодіння – чим?). Як зазначає Дементьева, саме той факт, що дієслівне керування характеризується регулярністю і передбачуваністю форм свого вияву, дає змогу передбачити, що в основі цього явища лежить певний семантичний механізм, що визначає, по-перше, потенційність керування у дієслова, по-друге, його реалізацію на рівні мови [3]. Взаємодія вихідного семантико-синтаксичного відношення з онтологічними характеристиками дійсності, що ним відображається, підкоряється певним закономірностям, що полягають в особливостях впливу, що здійснюється тим чи іншим фактором на сигніфікативну інтерпретацію вихідного семантико-синтаксичного відношення, і в результаті – на спосіб його представлення тим чи іншим способом керування в синтагмі (що, у свою чергу, відображає результат взаємодії фрейму і сцени як когнітивних схем). Водночас, зазначимо, що серед факторів, котрі так чи інакше впливають на дієслівне керування, особливе становище займає специфіка фреймової структури концептуалізації події. Одна й та ж сама подія, або різні події, котрі категоризовані в одній сцені, можуть бути відображені у різних фреймових структурах, у котрих один і той самий учасник ситуації виявляється в різних семантико-синтаксичних відношеннях до події, і отримує у зв'язку з цим різне морфологічне оформлення, інакше кажучи, керування. «Форма дієслівного керування відображає всі нюанси сигніфікативної специфіки аргументів, що репрезентуються. Отже, дієслівне керування є морфолого-синтаксичною репрезентацією дієслівної валентності і мотивується нею. Значення дієслівної валентності складає взаємодія ментального і онтологічного змісту події, що описується» [3, с.102].

Ми припускаємо, що вияв переважаючого виду таких синтагматичних відношень уможливить висновки у психолінгвістичній парадигмі. Першим таким висновком є те, що переважаючий вид синтагми у носія мови вказує на рівень деталізованості і функціональної складності синтагм, а відтак – на рівень когнітивної і мовленнєвої складності усього мовленнєвого досвіду. У

контексті завдання на з'ясування маркерів індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості на даному етапі ми зупинимось на визначенні переважаючого типу дієслівного керування, що описується в лінгвістиці через пропозиційно об'єктивовані категоріальні відношення [2]. Н.Д.Кручінкіна визначила наступні види міжсинтагматичних відношень віддієслівних синтагм: 1) адресація; 2) локація; 3) каузація; 4) локативність; 5) акціональність; 6) стан; 7) властивість [2]. Система вищезазначених пропозитивних категорій є мовним позначенням системного картування типових подій об'єктивної дійсності. Відтак, вибір мовцем тих чи інших видів міжсинтагматичних зв'язків віддієслівних синтагм свідчить про особливості індивідуальної мовленнєвої концептуалізації подій об'єктивного світу, що й складає основу індивідуального стилю мовленнєвого досвіду.

З метою перевірки вищезазначених теоретичних міркувань нами здійснено пілотажне емпіричне дослідження, котрим було охоплено 149 осіб юнацького віку (середній вік 20 років). Хід обстеження полягав у виконанні респондентами завдання: 1. Написати десять речень із словом «Стіл», 2. Скласти десять речень із словом «Читати»; 3. Написати десять речень про своє життя. Отже, ми мали можливість оцінити синтагматичний склад мовлення як в окремих реченнях (у синтагмах, які складались із іменником та з дієсловом), так і у дискурсивному мовленні (нарративі). В першу чергу, отримані емпіричні дані аналізувались на предмет вияву співвідношення визначених вище семи видів пропозитивних відношень у синтагмах. У перших двох завданнях визначались типи синтагм із заданим словом; у третьому завданні – аналізувались синтагми із значенням «життя», «жити», «живу» тощо. Середньогрупові показники відсоткового співвідношення різних видів міжсинтагматичних зв'язків віддієслівних синтагм розподілились таким чином: каузація – 39,6%, адресація – 26,2%, локація – 12,7%, локативність – 10,1%, акціональність – 6,0%, властивість – 3,4%, стан – 2,0%.

Для перевірки гіпотези про можливість вияву параметрів індивідуального стилю мовленнєвого досвіду за особливостями міжсинтагматичних зв'язків у висловлюваннях істотним показником є наявність тенденції у використанні респондентом певного виду (чи видів) міжсинтагматичних зв'язків. Основне питання: «Чи зберігається наявне співвідношення між видами синтагматичних зв'язків в різних видах мовленнєвої продукції». Тому другим завданням емпіричного обстеження було визначити, чи взагалі можна говорити про певне стереотипне ви-

користання певних дієслівних конструкцій у різних ситуаціях функціонування мовленнєвого досвіду. На цьому етапі ми використали процедуру ранжування – стосовно кожного респондента було визначено ранги типів міжсинтагматичних зв'язків – у реченнях із заданим словом та у зв'язних висловлюваннях. У 75,2% респондентів було зафіксовано наявність однакових рангових показників типів міжсинтагматичних зв'язків. Переважаючий тип рангового зв'язку (у 43,8% респондентів) виявлено у між синтагматичних зв'язках каузації (Наприклад: *За столом обідає сім'я. На столі лежали книжки і зошити. Мати розказала цікаву історію з дитинства. Найголовніше, що я роблю у житті – живу.*). Крім того, тісний взаємозв'язок (у 26,8%) встановлено у міжсинтагматичних відношеннях адресації (*Стіл знаходиться на подвір'ї. Мама гуляла в парку. Я живу у прекрасному місті Львові.*). У 16,9 % респондентів в обох варіантах актуалізації мовленнєвого досвіду переважаючими виявились між синтагматичні зв'язки акціональності (*Ми накрили столи швидко. Мама розповідає цікаві історії. Я живу весело.*). Крім того, було зафіксовано наявність рангової відповідності у зв'язках локативності (8,0% респондентів) і властивості (4,5% респондентів).

Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що в мовленнєвому досвіді особистості існують і можуть бути виокремлені типові для неї типи концептуалізації інформації у мовленнєвому вигляді, які зберігаються за різних умов актуалізації змісту мовленнєвого досвіду. Це дає можливість передбачити, що концептуалізація віддієслівних синтагм у конкретного носія мови, у мовця, що характеризується наявністю сформованого мовленнєвого досвіду, відбувається однаково у різних ситуаціях актуалізації і репрезентації змісту мовленнєвого досвіду. Відтак, переважання типу міжсинтагматичних зв'язків віддієслівних синтагм можна вважати індикатором при виявленні індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Висновки. Результати дослідження переконливо довели, що відмінності мовленнєвого досвіду полягають не у кількісних характеристиках, а саме у якісних, які описуються через визначені вище параметри синтагм та їх своєрідне поєднання в індивідуальному мовленнєвому досвіді. Це, у свою чергу, визначає подальше спрямування дослідження мовленнєвого досвіду – через аналіз синтагматичних особливостей до визначення параметрів (маркерів, індикаторів) індивідуального стилю мовленнєвого досвіду особистості.

Список використаних джерел

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – 558 с.
2. Кручинкина Н.Д. Синтагматическое свертывание и развертывание пропозитивных синтагм в рамках предложения и текста / Н.Д. Кручинкина // Язык. Текст. Дискурс : Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. – Выпуск 8. / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – С.512–522.
3. Кураков В.И. Когнитивные и онтологические стоки глагольного управления / В.И. Кураков, О.В. Дементьева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание. – №3. – 2003. – С. 97–103.
4. Орап М.О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія / М.О.Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vinogradov V. V. Izbrannyye trudy. Issledovaniya po russkoy grammatike / V. V. Vinogradov. – M. : Nauka, 1975. – 558 s.
2. Kruchinkina N.D. Sintagmaticheskoye svertyvaniye i razvertyvaniye propozitivnyh sintagm v ramkah predlozheniya i teksta / N.D. Kruchinkina // Jazyk. Tekst. Diskurs: Nauchnyj al'manah Stavropol'skogo otdeleniya RALK / Pod red. prof. G.N. Manaenko. Vypusk 8. Stavropol' : Izd-vo SGPI, 2010. – S.512–522.
3. Kurakov V.I. Kognitivnie i ontologicheskie stoki glagol'nogo upravleniya / V.I. Kurakov, O.V. Dement'eva // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Jazykoznanie. – №3. – 2003. – S. 97–103.
4. Orap M.O. Psihologiya movlennevo go dosvidu osobistosti : monografija / M.O.Orap. – Ternopil' : Pidruchniki i posibniki, 2014. – 480 s.

M.O. Orap. The individual style parameters of personality's speech experience. This article provides a theoretical justification of «style» approach to the study of the semantic characteristics of personality's speech experience. Syntagma is defined as the smallest unit of speech messages, which embodied the unity of meaning and phonetic expression. This made it possible to provide that indexes, indicators, parameters of individual style of speech experience can be singled out through the analysis of syntagma and syntagmatic relations. The article reveals syntagma's parameters, which are essential to analyze the speech experience in psycholinguistic aspect. The results of an empirical study of some types of intersyntagmatic

relations prevalence in various speech products of respondents are presented. 75.2% of respondents were registered to have the same rank indicators of the types of intersyntagmatic relations. The predominant type of rank relations (43.8% of respondents) was found in syntagmatic relations of causation. In addition, the close relationships are found in intersyntagmatic relations of addressing (at 26.8%) and actions (16.9% of respondents). The analysis of results give us reasons to believe that in the personality's speech experience there are the typical ways of information conceptualizing in the speech form, that are saved in different conditions of actualization of the content of the speech experience. This makes it possible to predict that conceptualization of verbal syntagmas of a specific speaker is similar in different situation of actualization and representation of the content of speech experience. Thus, the prevalence of type of intersyntagmatic relations is an indicator for identifying individual style of personality's speech experience.

Key words: speech, speech experience, individual style, syntagma, syntagmatic relations, causation, addressing, actions.

Received July 11, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 20, 2015

УДК 159.9.072:159.923.2:159.922.8

Н.К. Орішко

parijanka7@mail.ru

Емпіричне дослідження структурних компонентів самовдосконалення особистості в юнацькому віці

Orishko N.K. Empirical research of structural components of self-improvement of personality in youth age / N.K. Orishko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 467–482.

Н.К. Орішко. Емпіричне дослідження структурних компонентів самовдосконалення особистості в юнацькому віці. У статті представлено результати емпіричного дослідження виокремлених автором структурних компонентів самовдосконалення в осіб юнацького віку (як провідного у дослідженні) і додатково в осіб підліткового та дорослого віку. На

основі співставлення, порівняння, детального аналізу й узагальнення даних, одержаних у кожній з трьох вікових груп, було встановлено, що саме юнацький вік виступає найоптимальнішим періодом для формування, становлення, розвитку, прояву й функціонування усіх без винятку основних структурних складових самовдосконалення особистості – когнітивної, емоційно-оцінкової, вольової, потребово-мотиваційної й діяльнісної, завдяки чому стає можливим ефективно й результативно здійснення даного самотворчого процесу. Доведено виключно позитивне значення практичної реалізації самовдосконалення в юнацькому віці для вирішення актуальних для даного вікового періоду проблем особистісного й професійного самовизначення, суспільного функціонування, становлення життєвої перспективи майбутнього, самоактуалізації та життєвої самореалізації особистості. Виявлено, що рівень усвідомлення й врахування юнаками та дівчатами виняткової значущості формування, становлення й прояву усіх структурних компонентів самовдосконалення в їхньому віці та належним чином організований, цілеспрямований, безперервний, самостійний, систематичний розвиток і оптимізація кожного з цих компонентів позитивним чином впливають на швидкість, успішність і ефективність практичного здійснення ними даного процесу, на рівень задоволеності досягнутим кінцевим результатом та на його відповідність попереднім очікуванням і поставленій меті.

Ключові слова: самовдосконалення, самовиховання, самоактуалізація, самореалізація, самотворення, самопізнання, саморозвиток, самосвідомість.

Н.К. Орешко. Эмпирическое исследование структурных компонентов самосовершенствования личности в юношеском возрасте. В статье представлены результаты эмпирического исследования выделенных автором структурных компонентов самосовершенствования у лиц юношеского возраста (как ведущего в исследовании) и дополнительно у лиц подросткового и взрослого возраста. На основе сравнения, анализа и обобщения данных, полученных в каждой из трёх возрастных групп, было установлено, что именно юношеский возраст выступает оптимальным периодом для формирования, развития и функционирования всех без исключения основных структурных составляющих самосовершенствования личности – когнитивной, эмоционально-оценочной, волевой, потребностно-мотивационной и деятельностной, благодаря чему становится возможным результативное осуществление данного самосозидательного процесса. Доказано исключительно положительное значение практической реализации самосовершенствования в юношеском возрасте для решения актуальных для данного возрастного периода проблем личностного и профессионального самоопределения, общественного функционирования, становления жизненной перспективы будущего, самоактуализации и самореализации личности. Выявлено, что уровень осознания и учета юношами и девушками исключительной значимос-

ти формирования, становления и проявления всех структурных компонентов самосовершенствования в их возрасте и должным образом организованное, целенаправленное, самостоятельное, систематическое развитие и оптимизация каждого из этих компонентов положительным образом влияют на скорость, успешность и эффективность осуществления ими данного процесса, на уровень удовлетворенности достигнутым конечным результатом и на его соответствие предыдущим ожиданиям и поставленной цели.

Ключевые слова: самосовершенствование, самовоспитание, самоактуализация, самореализация, самосозидание, самопознание, саморазвитие, самосознание.

Постановка проблеми. Головними особливостями юнацького віку є становлення життєвої перспективи та зростання потреби особистісного й професійного самовизначення як основи майбутнього самостійного функціонування індивіда в суспільстві. Зростання рівня складності вимог, які ставить життя перед юнаками й дівчатами, націлює їх на розуміння важливості самозміни та скеровує до пошуку оптимальних шляхів її досягнення, одним із яких виступає самовдосконалення як усвідомлений, цілеспрямований, багатоаспектний, поетапний процес оптимізації індивідуально-психологічних параметрів особистості. Однак, далеко не кожен індивід усвідомлює усю складність даного процесу. Переходові до практичної реалізації самовдосконалення, на нашу думку, повинне передувати оволодіння юною особою ґрунтовними знаннями щодо своєї сутності та основних структурних складових, на основі врахування змісту й особливостей кожного з яких стане можливим виокремлення індивідуальних стратегій даного процесу з перспективою створення оптимальної індивідуальної програми здійснення. Отже, важливість, актуальність, наукова й практична значущість дослідження структурних компонентів самовдосконалення в осіб юнацького віку є очевидною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань особистісного самотворення показав, що переважна більшість з них зазвичай присвячена вивченню структурних компонентів суміжних, але не тотожних самовдосконаленню, феноменів, зокрема, самовиховання, професійної самореалізації, самоактуалізації, особистісної ідентичності (Д. Марсія, Е. Шостром, М.І. Алексеева, Г.О. Балл, І.С. Булах, І.В. Дубровіна, Б.С. Круглов, С.Б. Кузікова, В.О. Лозовий, Л.Є. Орбан-Лембрик, Л.Н. Смалиус, Т.М. Титаренко, М.О. Фризен, Г.П. Фурманюк, Т.М. Яблонська та ін.). Що ж стосується проблеми визначення й аналізу структури са-

мовдосконалення, то у психологічній літературі зустрічаються лише часткові спроби її вирішення (зокрема, такими науковцями, як Г.Д. Беженар, Н.В. Білоусова, М.Й. Боришевський, В.В. Дмитренко, О.М. Єрахторіна, А.Л. Зирянова, В.В. Торгонський, О.Г. Холодкова, Г.Г. Цветкова). Проте, слід констатувати, що узагальненої структури самовдосконалення з визначенням головних її компонентів і детальним розкриттям їх специфічного змісту дослідниками не надано, а емпіричні дослідження даного питання є досить малочисленими.

Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження структурних компонентів самовдосконалення особистості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Самовдосконалення в юнацькому віці тісно пов'язане з процесом самовизначення особистості, яке передбачає усвідомлення нею власних життєвих перспектив, вимагає серйозного співставлення своїх потреб, інтересів, мотивів із наявними внутрішніми ресурсами. Постає необхідність чіткого усвідомлення змісту самовдосконалення та рівня сформованості кожної зі складових його структури для розуміння власних можливостей здійснення даного процесу.

Як зазначалося, науковцями на цей час не встановлено чіткої структури самовдосконалення, а зустрічаються лише часткові спроби її дослідження. Зокрема, О.Г. Холодковою в результаті вивчення взаємозв'язку між процесами особистісної самозміни виділено низку спільних компонентів: пізнавальний, емоційний, вольовий та виконавчий [6]. Оскільки самовдосконалення входить до цих процесів, то, ймовірно, зазначені компоненти також можна розглядати як складові його структури. Переважною ж більшістю інших науковців здійснено аналіз деяких окремих аспектів самовдосконалення як імовірних його складових, зокрема, потреби в самовдосконаленні (Н.В. Білоусова, О.М. Єрахторіна [3]), його мотиваційної сторони і вольових чинників (О.Л. Зирянова, Г.Г. Цветкова [7]), ціннісно-змістових характеристик (М.Й. Боришевський [1], О.Г. Холодкова [6]) та основних етапів здійснення (В.В. Смолей, В.В. Торгонський [5]).

На основі детального аналізу, узагальнення й систематизації усіх розглянутих поглядів науковців пропонуємо наше власне бачення структури самовдосконалення та характеристики її складових. Отже, на нашу думку, основними структурними компонентами самовдосконалення є наступні:

1) когнітивний – наявність в особистості певного набору знань, уявлень і загальної обізнаності стосовно питань самовдос-

коналення, рівень розуміння нею його змісту, ролі та призначення для власної життєдіяльності, а також ступінь усвідомлення можливих способів його практичної реалізації;

2) емоційно-оцінковий – емоційне ставлення особистості до самовдосконалення, оцінка нею власних успіхів, життєвих досягнень, а також схильностей і внутрішніх потенціалів до здійснення самотворчої роботи;

3) вольовий – рівень сформованості в особистості вольових рис і якостей як важливих складових процесу свідомої регуляції нею самовдосконалення (цілеспрямованості, наполегливості, самоорганізації, самоконтролю, стійкості до внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху досягнення поставленої мети), а також кількість і особливості докладання вольових зусиль протягом усіх етапів здійснення нею самотворчої діяльності;

4) потребова-мотиваційний – усвідомлення й визнання особистістю значущості, цінності й пріоритетності самовдосконалення для власної життєдіяльності, наявність потреби в його здійсненні, а також визначення основної мети й мотиваційної спрямованості даного самотворчого процесу;

5) діяльнісний – наявність в особистості реальної усвідомленої, цілеспрямованої, систематичної діяльності з самовдосконалення, а також визначення переважних способів та засобів його практичного здійснення.

Отже, згідно поданої нами структури, самовдосконалення виступає багатокомпонентним, багатоаспектним процесом і має діапазон поширення практично на усі життєві сфери. Врахування особистістю змісту кожного з компонентів самовдосконалення дозволить їй, на наш погляд, структурувати й оптимізувати кожен з етапів здійснення даного процесу.

Організація емпіричного дослідження й характеристика вибірки досліджуваних. Оскільки головною метою нашого емпіричного дослідження є вивчення структурних компонентів самовдосконалення в юнацькому віці, основну вибірку досліджуваних склали, відповідно, юнаки і дівчата – студенти гуманітарних та економічних спеціальностей професійно-технічних училищ і ВНЗ м. Чернігова та м. Києва. Для порівняння вікових особливостей сформованості структурних компонентів самовдосконалення були опитані додаткові групи досліджуваних, відмінні за віком від основної групи (молодші та старші за юнацький вік). Першу групу склали підлітки (учні 6-10-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Чернігова та м. Києва), другу групу – особи дорослого віку (студенти 4-го й 5-го курсів денної

та заочної форм навчання й викладачі ВНЗ м. Чернігова й м. Києва).

Отже, загальну вибірку емпіричного дослідження склали 285 осіб, з яких: 180 осіб юнацького віку (17-23 роки, 105 дівчат та 75 хлопців), 55 осіб підліткового віку (12-15 років, 31 дівчина і 24 хлопці) та 50 осіб дорослого віку (віковий діапазон від 25 до 45 років, 29 жінок і 21 чоловік). Опитування досліджуваних проводилося у змішаній формі – як за безпосередньої, так і за опосередкованої (через соціальні мережі) їх участі в дослідженні.

Методичний апарат нашого емпіричного дослідження склав психодіагностичний метод як основний для отримання емпіричного матеріалу (психодіагностичні методики) та низка допоміжних методів для його доповнення й уточнення (метод спостереження, бесіди та контент-аналізу).

Аналіз результатів емпіричного дослідження. Розглянемо процедуру дослідження та проаналізуємо одержані результати по кожному з виокремлених компонентів самовдосконалення досліджуваних.

Так, вивчення *когнітивного компонента* самовдосконалення нами було здійснено за допомогою аналізу відповідей досліджуваних на окремі запитання з декількох методик: з нашої авторської анкети-опитувальника «Місце самовдосконалення у моєму житті» (запитання «Що Ви розумієте під поняттям «самовдосконалення?»»), а також з методики «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (Г.Д. Бабушкін) [2] (запитання «Як Ви вважаєте, чи повинна людина доводити свої вміння та навички до досконалості?» та «Самовиховання і самоосвіта мають бути обов'язковими, якщо людина хоче досягти досконалості в чомусь?»). На основі співставлення обраних варіантів відповідей на зазначені запитання ми визначили рівні сформованості когнітивного компонента самовдосконалення досліджуваних (див. рис. 1):

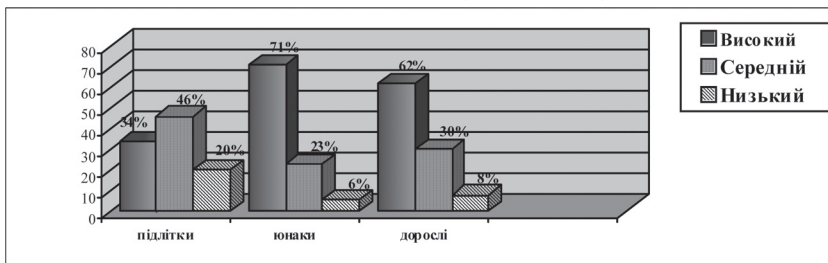


Рис. 1. Вікові відмінності показників рівня сформованості когнітивного компонента самовдосконалення (n=285, у %)

З діаграми видно відмінності показника сформованості когнітивного компонента самовдосконалення у різних вікових періодах: перехід від домінуючого середнього (46% досліджуваних) та значної частки низького (20%) показників у підлітковому віці до істотно вираженого високого (71%) показника у юнацькому віці та до збереження домінування високого показника, але вже у меншого відсотка досліджуваних (у 62%) поряд з відносним збільшенням середнього показника (до 30%) в дорослому віці. Отже, саме в юнацькому віці проблема самовдосконалення є найбільш актуальною й спонукає особистість замислюватися над його сутністю, значенням для власної життєдіяльності та усвідомлювати різні способи роботи над собою. Згідно результатів контент-аналізу, самовдосконалення розуміється юнаками як один із ефективних способів всебічного розвитку особистості (морального, інтелектуального й фізичного), методів успішного функціонування в актуальних для їхнього віку життєвих сферах (особистій, суспільній, професійній) і шляхів досягнення особистісної самореалізації.

Вивчення *емоційно-оцінкового компонента* самовдосконалення здійснювалося за допомогою застосування методики «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» (В.І. Андреев) [2] та нашої авторської анкети-опитувальника «Місце самовдосконалення у моєму житті».

Так, на основі співставлення та аналізу відповідей на запитання анкети-опитувальника «Яким є Ваше емоційне ставлення до самовдосконалення та процесу його здійснення?» ми визначили рівень вираженості емоційного ставлення досліджуваних до самовдосконалення (див. рис. 2):

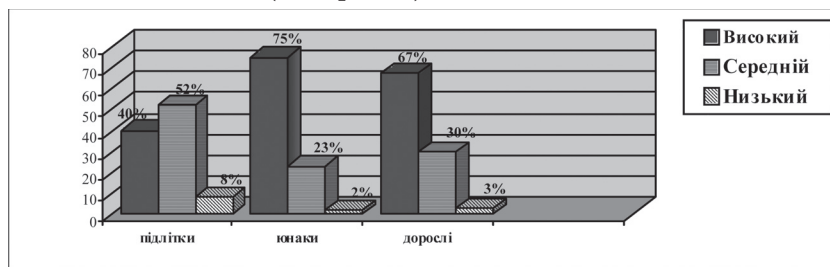


Рис. 2. Вікова динаміка показників емоційного ставлення опитаних до самовдосконалення (n=285, у %)

З діаграми видно наступні вікові відмінності емоційного ставлення досліджуваних до самовдосконалення: у підлітковому віці переважає нейтральне ставлення (у 52% опитаних), тоді як в

юнацькому віці домінує позитивне ставлення (у 75% опитаних); таке домінування, але вже нижче за відсотковими показниками, зберігається і дорослому віці (67% опитаних). Отже, поступове усвідомлення юнаками та дівчатами значущості самовдосконалення, визнання його цінності й зростання потреби в його здійсненні змінює характер цього процесу на свідомий і цілеспрямований, що зумовлює домінування позитивного емоційного ставлення до нього. Самовдосконалення розцінюється юнаками як один із ефективних методів розв'язання низки складних вікових і життєвих завдань, що гостро постали перед ними й потребують термінового вирішення найоптимальнішим способом, і тому передчуття можливості покращення власних індивідуально-психологічних та особистісних параметрів таким самотворчим шляхом задля успішного функціонування й самоактуалізації в майбутньому викликає в них позитивні емоції, породжуючи стійкий інтерес і захоплення даним процесом.

За допомогою застосування методики «Оцінка здібностей до саморозвитку та самоосвіти» [2] нами було також з'ясовано рівень оцінки, а отже, й усвідомлення досліджуваними наявності в них схильностей та внутрішніх потенціалів до здійснення самотворчої роботи (див. рис. 3).

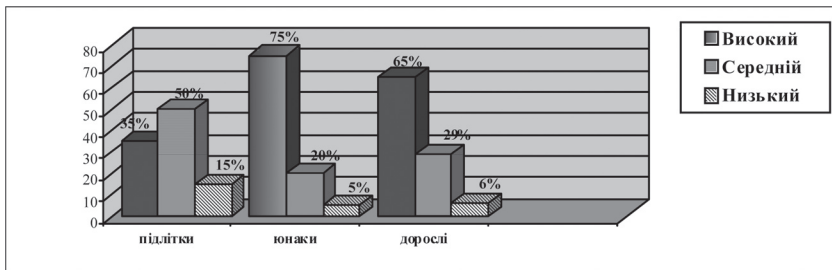


Рис. 3. Вікова динаміка показників рівня оцінки здібностей до саморозвитку та самоосвіти (n=285, у %)

Діаграма демонструє наступну вікову динаміку рівня оцінки здібностей до саморозвитку та самоосвіти: перехід від домінуючого середнього показника у підлітковому віці (у 50% опитаних) до високого показника в юнацькому віці (у 75%) та до збереження домінування високого показника, але вже у значно меншого відсотка досліджуваних (у 65%) поряд з відносним збільшенням середнього показника (до 29%) в дорослому віці. Отже, суттєвий розвиток складових самосвідомості, здатності до самокритичності і самоаналізу в юнацькому віці сприяє, на наш погляд, відповідному підвищенню усвідомлення рівня оцінки юнаками

власних потенційних можливостей до здійснення самотворчої роботи. До того ж зумовлена віковими завданнями розвитку потреба особистісного й професійного самовизначення стимулює юнаків і дівчат до пошуку внутрішніх ресурсів для трансформації власних індивідуально-психологічних показників.

За допомогою застосування авторської анкети-опитувальника «Місце самовдосконалення у моєму житті», зокрема завдяки аналізу запитання «На якому рівні Ви оцінюєте власні успіхи і життєві досягнення? Чи вважаєте Ви себе досконалою, всебічно розвинутою особою?», нами було з'ясовано рівень оцінки досліджуваними їх особистих життєвих досягнень (див. рис. 4).

Згідно даних діаграми, вікові відмінності рівня оцінки досліджуваними особистих життєвих досягнень є наступними: домінування вираженості середнього (45% опитаних) та низького рівнів (38%) у підлітковому віці; істотне домінування вираженості середнього (55%) поряд з підвищенням вираженості високого рівня (30%) та зниженням вираженості низького (15%) рівня в юнацькому віці; збереження домінування, але у значно меншого числа опитаних, середнього (у 43%), поряд з підвищенням вираженості високого (у 35%), але й зі збільшенням вираженості низького (22%) рівнів у дорослому віці. Отже, істотне домінування середнього, поряд зі значним зниженням вираженості низького рівня оцінки особистих життєвих досягнень серед юнаків та дівчат свідчить, з одного боку, про визнання ними, поряд з наявними особистими життєвими здобутками (зокрема, в інтелектуальній і творчій сферах), факту недостатньої реалізованості у низці актуальних для їхнього віку життєвих сфер (суспільній, професійній, особистій), а з іншого боку – про усвідомлення необхідності самозміни задля самореалізації у цих сферах, бачення реальної її перспективи та пошук оптимальних шляхів досягнення, одним з яких є самовдосконалення.

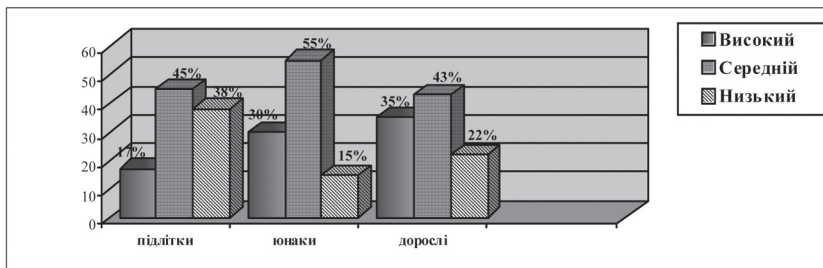


Рис. 4. Вікова динаміка розподілу показників рівня оцінки досліджуваними особистих життєвих досягнень (n=285, у %)

Отже, позитивне емоційне ставлення до самовдосконалення, високий рівень оцінки схильностей і внутрішніх потенціалів до здійснення самотворчої роботи поряд із середнім рівнем оцінок особистих життєвих досягнень, які домінують серед юнаків та дівчат, свідчать про досягнення більшістю з них найвищого рівня сформованості емоційно-оцінкового компонента як важливого регуляторного механізму самовдосконалення.

Вивчення сформованості *вольового компонента* самовдосконалення досліджуваних здійснювалося за допомогою аналізу їх відповідей на окремі запитання з декількох методик: з авторської анкети-опитувальника «Місце самовдосконалення у моєму житті» та з методики «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (Г.Д. Бабушкін) [2]. Одержані результати див. на рис. 5.

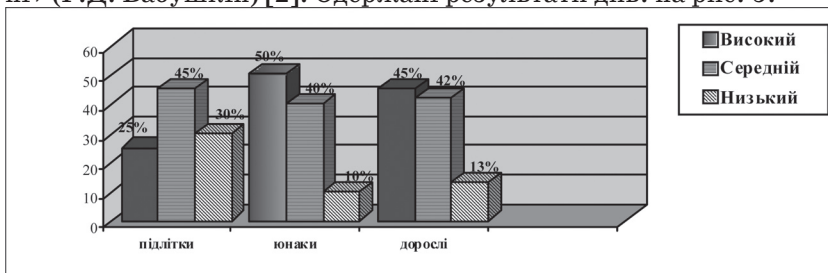


Рис. 5. Вікова динаміка показників рівня сформованості вольового компонента самовдосконалення (n=285, у %)

Дані діаграми демонструють динаміку зміни показника сформованості вольового компонента самовдосконалення у різних вікових періодах: перехід від домінуючих середнього (45% опитаних) та низького (30%) показників у підлітковому віці, до значно виражених високого (50%) і середнього (40%) показників у юнацькому віці, та до збереження домінування високого показника, але вже у меншій кількості опитаних (45%) поряд з відносним збільшенням середнього показника (до 42%) у дорослому віці. Отже, юнацький вік можна вважати найоптимальнішим для становлення вольового компонента самовдосконалення: суттєвий розвиток складових вольової сфери юнаків та дівчат, достатній рівень їх самоорганізації, самоконтролю, стійкості до зовнішніх і внутрішніх перешкод, збільшення наполегливості, рішучості, цілеспрямованості створюють сприятливе підґрунтя для реалізації даного процесу, виступаючи регуляторним механізмом усіх його етапів.

Вивчення сформованості *потребово-мотиваційного компонента* самовдосконалення нами було здійснене за допомогою

двох психодіагностичних методик: «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (Г.Д. Бабушкін) [2] та «Вимірювання мотивації досягнення» (модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана (ТМД) [4], а також на основі застосування авторської анкети «Місце самовдосконалення у моєму житті».

У результаті проведення методики «Діагностика потреби у самовдосконаленні» нами було встановлено рівень вираженості потреби досліджуваних у самовдосконаленні (див. рис. 6).

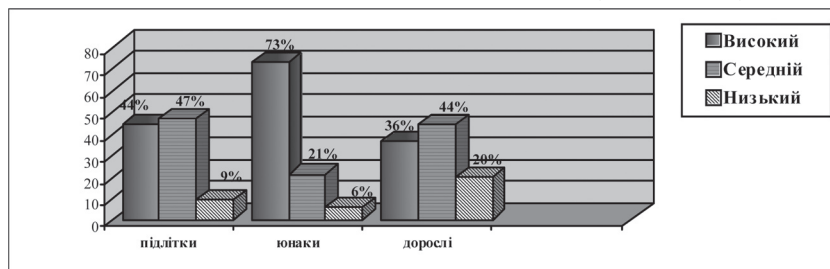


Рис. 6. Вікова динаміка показників рівня вираженості потреби у самовдосконаленні (n=285, у %)

Як видно з діаграми, найбільший показник високого рівня потреби у самовдосконаленні представлений саме в досліджуваних юнацького віку (73%); у більшості ж опитаних підлітків та дорослих переважає середній рівень (47% та 44% відповідно). Отже, усвідомлення юнаками і дівчатами необхідності підвищення інтелектуального та духовного рівнів розвитку власної особистості поряд з процесом подальшої оптимізації його складових, що в перспективі сприятиме успішній самореалізації у багатьох актуальних для їхнього віку життєвих сферах (особистій, суспільній, професійній), сприяє, на нашу думку, збільшенню їхньої потреби у самовдосконаленні.

У результаті опитування за методикою «Вимірювання мотивації досягнення» було одержано наступні дані (див. рис. 7):



Рис. 7. Вікова динаміка показників домінуючої мотиваційної тенденції (n=285, у %)

На діаграмі продемонстровано той факт, що у структурі мотивації досягнення досліджуваних показник вираженості мотиву прагнення до успіху має тенденцію до підвищення з підліткового віку (59% опитаних), до значного домінування в юнацькому віці (67%) та поступового зниження в дорослому віці (52%). Показник вираженості мотиву уникнення невдачі має протилежну тенденцію: стрімке його зниження з підліткового (41% опитаних) до юнацького віку (лише 33% опитаних) поєднується зі значним підвищенням у дорослому віці (вже у 48% опитаних). Отже, в юнацькому віці мотив прагнення до успіху досягає піку своєї вираженості, що пояснюємо, з одного боку, специфікою їхньої соціальної ситуації розвитку (значним зростанням кількості й рівня складності завдань з боку суспільства, гострою необхідністю визначення щодо власних життєвих цінностей і пріоритетів), та, з другого боку, апогеєм розквіту фізичних, психологічних і духовних сил, внутрішніх ресурсів та потенціалів, необхідних для успішного розв'язання зазначених життєвих задач.

У результаті контент-аналізу відповідей на запитання авторської анкети «Місце самовдосконалення у моєму житті» нами було додатково підтверджено висновки попередніх двох методик, зокрема, щодо мети та змісту домінуючої потреби й мотиваційної спрямованості самовдосконалення у кожній з вікових категорій досліджуваних (див. рис. 8):

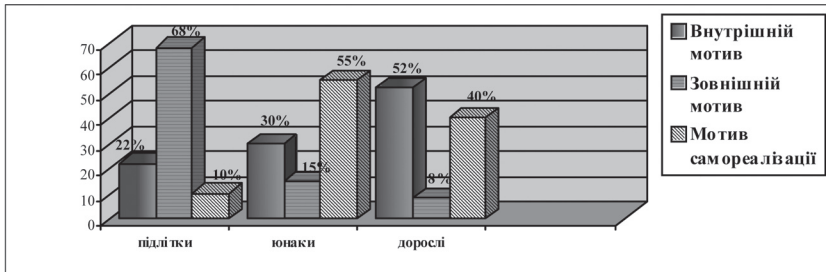


Рис. 8. Вікова динаміка показників мотиваційної спрямованості ($n=285$, у %)

Отже, за даними діаграми можемо констатувати, що домінуючим мотивом самовдосконалення переважної більшості осіб юнацького віку є мотив самореалізації (55% загальної кількості опитаних). На основі аналізу змісту відповідей юнаків на окремі запитання анкети нами було встановлено, що провідними сферами, з якими вони пов'язують найближчу перспективу самореа-

лізації, виступають навчальна, суспільна й професійна, а отже, зміст і спрямованість їхнього самовдосконалення безпосередньо пов'язуються з цими сферами, де воно виступає одним із методів такої самореалізації.

Отже, потребово-мотиваційний компонент самовдосконалення досягає найвищого рівня сформованості саме в досліджуваному нами юнацькому віці. Виступаючи своєрідним спонукальним механізмом самовдосконалення, даний компонент сприяє визначенню його основної спрямованості й мети, якою в юнацькому віці є самореалізація у навчальній, суспільній та професійній сферах, виникненню стійкої потреби у його здійсненні та дає поштовх до пошуку шляхів такої самотворчої діяльності.

Вивчення *діяльнісного компонента самовдосконалення* нами було здійснено за допомогою авторської анкети-опитувальника «Місце самовдосконалення у моєму житті». Так, на основі аналізу відповідей на запитання «Чи займаєтеся Ви самовдосконаленням?» ми встановили рівень здійснення досліджуваними діяльності із самовдосконалення (див. рис. 9).

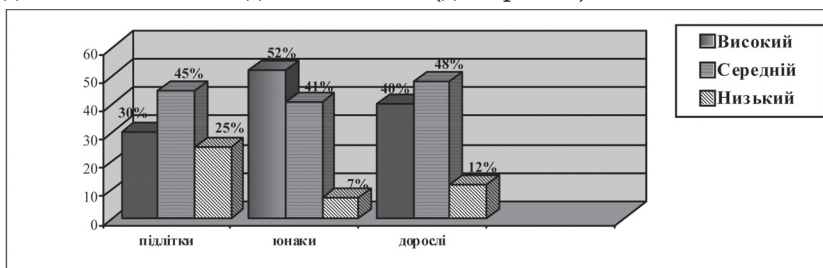


Рис. 9. Вікова динаміка вираженості рівня здійснення досліджуваними діяльності з самовдосконалення (n=285, у %)

З діаграми видно наступну вікову динаміку вираженості рівня здійснення досліджуваними діяльності із самовдосконалення: переважання середнього показника у підлітків (45%) змінюється домінуванням високого показника в юнаків (52%) та переходить знову до переважання середнього показника у дорослих (48%). Отже, пік найвищого рівня реалізації особистістю самовдосконалення припадає на юнацький вік, що підтверджує факт наявності в неї на даному етапі розвитку гострої потреби в оптимізації індивідуально-психологічних параметрів, зумовленої низкою життєвих завдань, і обрання самовдосконалення одним з методів такої оптимізації. До того ж стійке зростання мо-

тивації досягнення, збільшення числа інтересів, саморозкриття власних внутрішніх потенціалів створюють сприятливе підґрунтя для самовдосконалення юної особи, а наявність достатньої кількості вільного часу (через необтяженість сімейними й професійними справами) дає можливість приділяти увагу його систематичному здійсненню.

Висновки. У результаті емпіричного дослідження виокремлених нами структурних компонентів самовдосконалення особистості – когнітивного, емоційно-оцінкового, волевого, потребово-мотиваційного й діяльнісного, – можемо стверджувати, що найоптимальнішим періодом для їх становлення виступає юнацький вік, оскільки у більшості його представників зазначені компоненти досягають найвищого рівня сформованості. Цьому сприяють особливості соціальної ситуації розвитку особистості, достатній рівень становлення самосвідомості, наявність гострої потреби в самовдосконаленні, високої мотивації, засобів і можливостей його систематичного здійснення. Перспективними для подальшого вивчення даної проблеми є такі її аспекти: дослідження специфіки становлення структурних компонентів самовдосконалення в осіб юнацького віку залежно від індивідуально-психологічних особливостей їхньої особистості, професійної спрямованості; з'ясування статевих відмінностей формування цих компонентів; розробка психологічних рекомендацій щодо оптимізації кожного з компонентів.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Вид-во «Еллада», 2012. – 608 с.
2. Головатий М.Ф. Навчи себе сам: [Навч.-метод. розробка] / М.Ф. Головатий. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: МАУП, 2005. – 132 с.
3. Єрахторіна О.М. До виявлення сутності та змісту самовдосконалення особистості / О.М. Єрахторіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – К., 2008. – Вип. 28. – С.147–153.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 384 с: ил.
5. Торгонский В.В. Формирование личности, индивидуальности и её интегративных качеств / В.В. Торгонский // Ис-

- торическая и образовательная мысль. – Краснодар : Изд-во КМАПППКС. – 2010. – №4. – С. 95.
6. Холодкова О.Г. Теоретические проблемы исследования стремления к самосовершенствованию / О.Г. Холодкова // Педагогический университетский вестник Алтая. – Барнаул. – 2010. – №4. – С. 114–115.
 7. Цветкова Г.Г. Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема / Г.Г. Цветкова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ : Вид-во СДПУ. – 2012. – Вип. 60. – С. 99.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Boryshevs'kyj M.J. Osobystist' u vymirah samosvidomosti: [monografija] / M.J. Boryshevs'kyj. – Sumy: Vyd-vo «Ellada», 2012. – 608 s.
2. Golovatyj M.F. Navchy sebe sam: [Navch.-metod. rozrobka] / M.F. Golovatyj. – 2-ge vyd., vypr. i dop. – K. : MAUP, 2005. – 132 s.
3. Jerahtorina O.M. Do vyjavlennja sutnosti ta zmistu samovdoskonalennja osobystosti / O.M. Jerahtorina // Problemy ta perspektyvy formuvannja nacional'noi' gumanitarno-tehnicnoi' elity. – K., 2008. – Vyp. 28. – S.147–153.
4. Rogov E.I. Nastol'naja kniga praktičeskogo psihologa: Učeb. posobie / E.I. Rogov. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2004. – 384 s: il.
5. Torgonskij V.V. Formirovanie lichnosti, individual'nosti i ejo integrativnyh kachestv / V.V. Torgonskij // Istoricheskaja i obrazovatel'naja mysl'. – Krasnodar: Izd-vo KMAPPPКС. – 2010. – №4. – S. 95.
6. Holodkova O.G. Teoreticheskie problemy issledovanija strem-lenija k samosovershenstvovaniju / O.G. Holodkova // Pedagogičeskij universitetskij vestnik Altaja. – Barnaul. – 2010. – №4. – S. 114–115.
7. Cvjetkova G.G. Samovdoskonalennja osobystosti jak psihologo-pedagogična problema / G.G. Cvjetkova // Gumanizacija navchal'no-vyhovnogogo procesu: zb. nauk. prac'. – Slov'jans'k : Vyd-vo SDPU. – 2012. – Vyp. 60. – S. 99.

N.K. Orishko. Empirical research of structural components of self-improvement of personality in youth age. The article presents the results of empirical research of selected by the author structural components of self-improvement in persons of youth age (as the leading in the study) and additionally in persons of teen and adult age. On the basis of comparison,

detailed analysis and generalization of data obtained in each of three age groups, it has been found that youth age is the most optimal period for formation, development and functioning of all without exception basic structural components of self-improvement of personality – cognitive, emotional-evaluative, volitional, need-motivational and active, whereby it becomes possible to efficient and productive implementation of this self-creation process. It has been proved exceptionally positive value of practical realization of self-improvement in youth age for solution of relevant to this age period problems of personal and professional self-determination, social functioning, becoming a life perspective of the future and self-realization of personality. It was concluded that the level of awareness and consideration of boys and girls of exceptional importance for the formation and existence of all structural components of self-improvement in their age and properly organized, purposeful, independent and systematic optimization of each of these components have a positive effect on speed and success of a practical implementation of this process, on the level of satisfaction with the end result and on its compliance with previous expectations and goals. It has been identified that the perspective aspects for further study of the problem are: the need to study a specific of formation of structural components of self-improvement of persons in youth age according to individual-psychological characteristics of their personality, life and professional orientation; clarify the sex differences of formation of these components; elaboration of psychological recommendations for optimization of each individual component.

Key words: self-improvement, self-education, self-actualization, self-realization, self-creation, self- cognition, self-development, self-awareness.

Received July 12, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 27, 2015

Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці

Pavelkiv V.R. Specificity of aggression manifestation and destructive behavior in teenage age / V.R. Pavelkiv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 483–494.

В.Р. Павелків. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі формування агресії та девіацій поведінки у молодіжному середовищі. Розглядаються психологічні особливості деструктивної поведінки та її характеристик з позиції психології, соціології та кримінально-правових наук. Розкрито механізми формування протиправних дій, а також проаналізовано вплив девіацій на формування особистості. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом соціальних інститутів, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Проаналізовано поняття «агресія», подано коротку характеристику її основних видів та розглянуто негативний вплив на цінності та моральні норми молоді. Представлено трактовку проблеми формування девіантної поведінки та її впливу на процес деструктування особистості. Виокремлено та узагальнено причини, що спонукають молодь до вчинення протиправних, асоціальних дій, узагальнено підходи щодо вивчення кризи підліткового віку в умовах становлення сучасного суспільства.

Отримано нові дані стосовно специфічних рис агресивної поведінки у підлітковому віці. Виявлено зумовленість агресивної поведінки підлітків їхніми стосунками з однолітками, вчителями та батьками. Показано вплив самоствалення, мотивів і соціально-моральних цінностей на агресивну поведінку підлітків. Виявлено індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники агресивної поведінки підлітків.

На підставі аналізу науково-теоретичної бази сучасних вітчизняних та зарубіжних вчень виокремлено основні завдання емпіричних психологічних досліджень деструктивної поведінки.

Ключові слова: агресія, деструктивна поведінка, підлітковий вік, агресивність, негативізм, деструктивність, психологічний дискомфорт, соціальна ситуація розвитку, захисний механізм, ворожість.

В.Р. Павелкив. Специфика проявления агрессии и деструктивного поведения в подростковом возрасте. В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвящённых проблеме формирования агрессии и девиаций поведения в молодёжной среде. Рассматриваются психологические особенности деструктивного поведения и её характеристик с позиции психологии, социологии и уголовно-правовых наук. Раскрыты механизмы формирования противоправных действий, а также проанализировано влияние девиаций на формирование личности. Осуществлён анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием социальных институтов, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Проанализировано понятие «агрессия», дана краткая характеристика ее основных видов и рассмотрены негативное влияние на ценности и нравственные нормы молодёжи. Представлено трактовку проблемы формирования девиантного поведения и его влияния на процесс разрушения личности. Выделены и обобщены причины, побуждающие молодёжь к совершению противоправных, асоциальных действий, обобщены подходы по изучению кризиса подросткового возраста в условиях становления современного общества.

Получены новые данные специфических черт агрессивного поведения в подростковом возрасте. Обнаружено предопределённость агрессивного поведения подростков в их отношениях со сверстниками, учителями и родителями. Отображено влияние самооценки, мотивов и социально-нравственных ценностей на агрессивное поведение подростков. Обнаружено индивидуально-психологические и социально-психологические факторы агрессивного поведения подростков.

На основании анализа научно-теоретической базы современных отечественных и зарубежных учений выделены основные задачи эмпирических психологических исследований деструктивного поведения.

Ключевые слова: агрессия, деструктивное поведение, подростковый возраст, агрессивность, негативизм, деструктивность, психологический дискомфорт, социальная ситуация развития, защитный механизм, враждебность.

Постановка проблеми. Сьогодні найгостріше постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли відбувається перехід до нового щабля розвитку особистості. У цей період часто можна помітити нічим не вмотивовані реакції підлітків на, здавалося б, незначні, але справедливі зауваження тих, хто їх оточує. Серед причин агресивності підлітків можна виділити як соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, так і психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітка, характером міжособистісних взаємовідносин. Криза соціальної системи, зростання екологічної та економічної нестабільності

ті, зміни у політичній ситуації – все це відбилося на свідомості, почуттях та поведінці дітей, підлітків, молоді. Поляризація доходів, вільна торгівля призвели молоде покоління до користюлюбства, хабарництва, шахрайства, рекету. У суспільстві, де висміюються ентузіазм та благородні прориви, здійснюються акти вандалізму в ставленні до пам'ятних культур, а дорослі час від часу демонструють приклади непокори, стає все важче виховувати підростаюче покоління. Психологи відзначають, що загалом у дітей зросла асоціальна спрямованість, вони стали більш агресивними, вразливими, швидко виходячи зі стану рівноваги. Значно зросла кількість психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних із соціальними умовами. В окремих дітей розвиваються хибні якості: жорстокість, брехливість, лють; у значної частини підлітків порушуються ціннісні орієнтації. Можна сказати, діти відтворюють у своєму характері всі ненормальності сучасності суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальна характеристика підліткового віку варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, у психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання і пошуку ідентичності, в когнітивних теоріях – зростання розумових здібностей, у діяльнісному підході – змін провідної діяльності. Однак, всі ці і багато інших підходів об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують даний вік. Вони визначаються численними соматичними, психічними і соціальними змінами. Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людини в суспільстві і приносить фізичну шкоду об'єктам нападу, або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху подавлення та ін.) [2; 7].

Різні автори по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для захисту території, котру вона займає (К.Лоренс, А.Андрі), як намагання панувати (Моррісон), як реакцію на ворожу навколишню дійсність (К.Хорні, Е.Фромм). Дуже поширені теорії, що пов'язують агресію і фрустрацію (Дж.Доллард, Л.Берковітц) [1, 113].

Аналіз досліджень згаданих зарубіжних фахівців та вітчизняних (П.Алікіної, В.Рахмаштаєвої, Н.Левітова, О.Бовть, О.В.Степанова, І.Фурманова) показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спільними зусиллями низки наукових дисциплін [10, 12].

Якщо проаналізувати всю різноманітність західних концепцій, можна виокремити три найбільш значущі.

Перша включає теорії, в яких агресивність трактується як вроджений інстинкт індивіда (З.Фройд) [5, 16]. Друга описує агресію як поведінкову реакцію на фрустрацію. Згідно з Дж.Доллардом, агресія – це захоплення, що автоматично виникає в організмі людини, а реакція на фрустрацію – спроба перебороти перешкоди на шляху до задоволення потреб, досягнення емоційної рівноваги [там же]. Третю концепцію становить теорія соціального навчання. Агресія тут – засвоєння поведінки у процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій (А.Басс, Мак Доугел). Сьогодні ця теорія є однією з ефективних у передбаченні агресивної поведінки [3, 11].

Мета статті – висвітлити основні причини агресивної і деструктивної поведінки підлітків у сучасному суспільстві, спираючись на специфічні особливості соціальної ситуації сьогодення та психологічні особливості розвитку особистості в умовах сучасності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Підлітковий вік – це своєрідний «третій світ», який існує між дитинством і дорослістю. Біологічно це вік статевого дозрівання, поруч з яким стають більш зрілими й інші біологічні системи організму. Психологічно це період складного формування нової особистісної і соціальної ідентичності, для якого характерні максимальні диспропорції у рівнях і темпах розвитку. Підліток отримує нові домашні та шкільні обов'язки. Відбувається завершення орієнтації дитини на «жіночу» та «чоловічу» діяльність. Підлітковий вік схожий на міст між дитинством і зрілістю, по якому кожен повинен пройти, перш ніж стати відповідальною і творчою дорослою людиною.

Психологи умовно розділяють підлітковий вік на два періоди: власне підлітковий (11–15 років) та ранній юнацький (16–19 років).

На формування особистості в підлітковий період значний вплив здійснює процес статевого дозрівання. Ріст дорослої людини залежить як від спадкових факторів, так і від умов оточуючого середовища. Чим раніше починається статеве дозрівання, тим коротший період швидкого росту і тим швидше він закінчується. Перш за все, у молодих людей бурхливо змінюється зріст і вага, змінюються пропорції тіла. Спочатку до «дорослих» розмірів достигають голова, кисті рук і ступні, потім – руки та ноги – і в останню чергу – тулуб. Це призводить до деякої непропорційності тіла, підліткової незграбності. Діти часто відчувають себе в цьому віці незграбними, вайлуватими.

У підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і

статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини.

У наукових дослідженнях психологів установлені цікаві факти, що стосуються меж підліткового віку. Якщо в 50-х роках перехідний момент в уявленнях про майбутнє, вибір майбутньої професії спостерігався і був актуальним для підлітків 15 років (Л. Божович), в 60-х – 17 років (Н. Крилов), то в 80-х і 90-х – це рубіж 13 років (Н. Толстих) [9, 131]. Таку розбіжність результатів можна пояснити зміною соціальної ситуації розвитку поколінь підлітків. Це підтверджує як історичну, так і соціальну обумовленість розвитку особистості підлітка і вказує на відсутність стабільних меж даного віку. У розвинутих країнах світу останнім часом спостерігається тенденція до поступового збільшення тривалості цього періоду життя. За сучасними даними він охоплює майже десятиліття – від 11 до 20 років. Але суб'єктивна середня тривалість підліткового віку в різних країнах коливається в діапазоні, від 4 до 7 років і залежить від соціального становища молодшої людини і тривалості її освіти.

У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від – 10–11 до 14–15 років. У психологічній літературі навколо даного віку існує широка термінологія, яка має цілий синонімічний ряд: «критичний вік», «критичний період», «зламний вік», «перехідний вік». Підлітковознавці схиляються до думки, що лише останній термін адекватно визначає суть тих явищ, які протікають у цей період. «Перехідний вік» характеризується якісними змінами, що виникають у психіці дитини на стику двох віків і визначається зміною новоутворень. У перехідний від дитинства до дорослості індивід проходить великий шлях у своєму психічному розвитку: через внутрішні конфлікти з самим собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до «придбання» почуття особистості.

«Підйоми» і «падіння» в цьому віці обумовлені якісними змінами, які, з одного боку, супроводжуються появою у самого підлітка значущих суб'єктивних труднощів різного порядку, а з другого – виникненням об'єктивних перешкод при його взаємодії з довкіллям. Така варіативність змін пов'язана з протиріччями підліткового віку. У підлітків висока активність може призвести до раптового знесилення, шалена радість змінюється смутком, впевненість у собі переходить у зніяковіття, егоїзм чергується з аль-

трудоїстичністю, високі моральні прагнення змінюються низькими спонуканнями, пристрасть до спілкування – замкнутістю в собі, тонка чутливість переходить в апатію, жива зацікавленість – у розумову байдужість, прагнення до читання – в зневагу до нього, устремління до нового, до реформувань – в любов до стандартів, шаблонів, захоплення спостереженнями – в безкінечні розмірковування. Л.С. Виготський підкреслював те, що таких протиріч можна було б віднайти у підлітків ще в двадцять разів більше.

Проблема агресії є однією з найбільш гострих та актуальних. Науковець А.Басс стверджує, що агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або наносить шкоду іншим [4, 128]. Однак, існує точка зору стосовно тлумачення агресії і з позитивного боку: деякі науковці під агресією розуміють активність, потяг до самоствердження, внутрішню силу, яка дає людині можливість протидіяти зовнішнім умовам.

Слід розмежовувати поняття «агресія» та «агресивність». Більшість психологів поділяють думку, що агресивність – вроджена властивість кожної живої істоти як здатність до активності, спрямованої на задоволення своїх потреб.

Отже, агресивність як прояв активності властива всім людям. Тому в широкому розумінні її можна тлумачити як негативне явище. Позитивний бік агресивності як здатності до активності – це ініціатива до подолання труднощів, боротьба за виживання, самовдосконалення. Негативного значення агресивність набуває тоді, коли через недоліки соціальної адаптації людина конфліктує з оточенням, неадекватно засвоює і порушує моральні норми, завдаючи шкоди іншим.

Більшість дослідників, серед яких Г.Бреслав, Д.Маєрс, Р.Хусман та ін., підтримують наступну класифікацію форм агресивних і ворожих реакцій [6; 10].

Форми агресивних реакцій:

1. Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.

2. Непряма агресія – дії, які обхідними шляхами направлені на іншу особу (плітки, злобні жарти), так і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскання дверима і ін.).

3. Вербальна агресія – вираз негативних відчуттів як через форму (крик, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, лайка).

4. Схильність до роздратування – готовність до прояву при щонайменшому збудженні, запальності, грубості.

5. Негативізм – опозиційна манера поведінки, звичайно направлена проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів і звичаїв.

Форми ворожих реакцій [3; 7]:

1. Образа – ненависть до тих, що оточують, обумовлена відчуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання.

2. Підозрілість – недовіра й обережність по відношенню до людей, засновані на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду.

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, які впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються фізіології організму, стосунків, які складаються у підлітка з дорослими людьми та однолітками, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту та здібностей.

Підлітковий вік дуже суперечливий, і деякі батьки не розуміють поведінку підлітків у цьому віці, не розуміють, чому їхня дитина раптом стала впертою, егоцентричною, свавільною.

Ю.Можгинський виокремлює такі характерні риси особистості підлітка в цьому періоді: 1) емоційна нестійкість; 2) сором'язливість; 3) агресивність; 4) висока конфліктність як в родині, так і в школі; 5) максималізм; 6) підвищена тривожність; 7) прагнення до самостійності; 8) небажання примірюватися з надмірним батьківським піклуванням [8, 8].

Науковці (Ж.Бютнер, А.Бандура, А.Реан) зазначають, що підлітки отримують знання про моделі агресивної поведінки з наступних джерел [7, 14]:

1. Родина – агресивні діти, як правило, виростають у родині, де існує відстань між батьками та дітьми, де мало цікавляться розвитком дитини, де їй не вистачає тепла і ласки. У таких родині ставлення до підліткової агресії байдуже та поблажливе. Також агресія виникає в тих сім'ях, де використовуються силові методи виховання. Виховуючись у таких родині, підлітки копіюють ті різновиди взаємостосунків, що практикують їхні батьки у стосунках між собою, копіюють неконструктивну тактику вирішення конфліктів, яку потім переносять у власну родину. Достовірно встановлено, що жорстоке ставлення до дитини в родині не тільки підвищує агресивність її поведінки у стосунках з однолітками, але й сприяє розвитку схильності до насилля в більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію у стиль життя.

2. Засоби масової інформації – дослідження психологів показали, що на кожну годину телефіру припадає 9 актів фізичної та 8 актів вербальної агресії.

3. Відсутність упевненості в тому, що їх (підлітків) люблять, так як вони інстинктивно відчують, що їм потрібна любов.

Разом з тим на розвиток агресивності підлітка можуть впливати й природні особливості його темпераменту, наприклад, збудженість та сила емоцій, які сприяють формуванню таких рис характеру, як схильність до роздратувань, запальність, невміння стримувати себе.

Проаналізувавши дослідження багатьох науковців, серед яких І.Кон, І.Фурманов, А.Реан, Ю.Можгинський, можна виокремити низку особливостей сімейних стосунків і виховання, які сприяють появі агресивних якостей особистості підлітка [7, 15]:

- незацікавленість дітьми, байдужість до них;
- явне відторгнення підлітка, яке виявляється в неувважності, жорстокості;
- уникнення контактів батьків з дитиною;
- відсутність або недостатній контроль за дитиною у сполученні з поблажливим ставленням до проявів нею агресивної поведінки;
- гіперпротекція або гіперопіка;
- непослідовність та розбіжність у висуванні вимог;
- покарання переважають над заохоченнями, домінування заборон;
- культ насилля та фізичних покарань у родині.

Агресивна поведінка підлітків, на думку С.Шабанової, постає як спосіб задоволення потреби у спілкуванні; самовираження та самоствердження; реакція на неблагополучну ситуацію, що склалася у сім'ї, та на жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети [3, 7].

Отже, у підлітковому віці агресивна поведінка являє собою своєрідний захисний механізм.

Агресивна поведінка підлітків має певні особливості:

1. Жертвами агресії стають близькі люди – рідні, друзі. Це, свого роду, феномен «самознищення», оскільки такі дії спрямовані на руйнування споріднених зв'язків–життєвої основи існування людини.

2. Далеко не всі агресивні підлітки виховуються в неблагополучних родинах, багато хто з них, навпаки, мають заможних і турботливих батьків.

3. Агресія часто виникає без реального приводу (Ю.Можгинський).

Підлітковий вік як у хлопчиків, так і у дівчаток, як стверджує А.Реан, має певні вікові періоди з більш низьким та більш високим рівнем агресивної поведінки.

На першій стадії підліткового періоду (у 10–11 років) дитину характеризує вельми критичне ставлення до себе. Близько 34% хлопчиків і 26% дівчаток дають собі негативні характеристики, відзначаючи переважання негативних рис і форм поведінки, зокрема грубості, жорстокості. При цьому у дітей цього віку переважає фізична агресивність і найменше виражена агресивність непряма. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку.

Негативне ставлення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (12–13 років), обумовлюючись, значною мірою, оцінками тих, хто їх оточує, як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, спостерігається зростання фізичної і вербальної агресії.

На третій стадії підліткового віку (14–15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план у них виходить вербальна агресивність. Неістотно зростають негативізм, фізична та непряма агресивність.

Двома основними формами агресії, з якими приходиться стикатися батькам, практичним психологам, виступають [6, 9]:

1) недеструктивна агресія, тобто стійка неворожа, самозахисна поведінка, спрямована часто на досягнення поставленої мети;

2) ворожа деструктивність, тобто злостива, неприємна поведінка, що завдає болю оточуючим. Ненависть, розлюченість, бажання помсти теж можуть бути формою захисту, однак породжують багато особистісних проблем і примушують страждати оточуючих. Дана форма агресії викликається і активізується в результаті сильних неприємних переживань (надмірний біль, дистрес).

Недеструктивна форма агресивної поведінки виявляється в дітей вже з перших місяців життя. Дитина поводить себе агресивно, щоб самоствердитися, перемогти в певній ситуації та удосконалити свій досвід. Цей тип агресивності є важливим умовиванням для розвитку пізнання і здібності покласти на себе. Він спонукає до необхідної конкуренції, яка нерідко на ранніх етапах ще не є ворожою деструктивністю. Така поведінка служить для захисту потреб, власності, прав і тісно пов'язана із задоволенням особистих бажань, досягнення мети.

Нестерпні біль і дистрес змінюють ворожу недеструктивну агресивність на протилежну, що викликається бажанням усунення болю. Тобто виникає тип агресії, який набуває рис деякого ендогенного бажання завдати шкоди або знищити щось у своєму оточенні,

що відчувається як джерело надмірного незадоволення. Таким чином деструктивна ворожість, як і інші форми агресивності викликається спробами утвердитися і контролювати життєві ситуації.

Отже, перший тип агресивності бажаний для виживання і досягнення успіху. Другий, незважаючи на ряд негативних якостей, часом теж може бути для адаптації та виживання [6, 9].

Висновки. Отже, становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, в якому взаємодіє багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, засобів масової інформації. На становлення агресивної поведінки підлітка впливає ступінь згуртованості родини, характер взаємовідносин між її членами, близькість між батьками та дітьми, стиль сімейного керівництва. Визначення шляхів попередження чи корекції проявів агресії пов'язане з чинниками, що впливають на особистість підлітка.

Деструктивна поведінка є руйнівною для людини поведінкою, яка характеризується істотними відхиленнями від існуючих психологічних і навіть медичних норм, в результаті якого сильно страждає якість життя людини. Особистість перестає критично переглядати і оцінювати свою поведінку, виникає незрозуміння того, що відбувається і когнітивне спотворення сприйняття в цілому. Як підсумок знижується самооцінка, виникають різного роду емоційні порушення, що призводить до соціальної дезадаптації, причому в самих крайніх проявах.

Деструктивність сама по собі присутня абсолютно в кожній людині, але проявляється тільки в складні, важкі, можливо, переломні моменти життя. Часто це трапляється з підлітками, у яких до психологічних нормативних проблем додається ще навчальне навантаження і складні взаємини зі старшим поколінням.

У деяких випадках можливі також деструктивні зміни особистості, які полягають у руйнуванні самої структури особистості або, як варіант, деяких окремих її компонентів. Зустрічаються різні форми цього явища: деформація мотивів поведінки, деформація потреб, зміни характеру і темпераменту, порушення вольового управління поведінкою, неадекватна самооцінка і проблеми в спілкуванні з оточуючими.

Список використаних джерел

1. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 112–121.

2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. Минск – Москва : Харвест-Аст. – 2001. – 798 с.
3. Иванова В. В. Прояви агресивності у підлітковому віці / В. В. Иванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5 – С. 5–16.
4. Канатаев Ю.А. Психология конфликта / Ю.А. Канатаев. – М. : ВАХЗ, 2002. – 345 с.
5. Киричук Г. Асоціальна поведінка підлітків (агресивність у підлітків) / Г. Киричук // Психологічна газета – 2005. – квітень №7. – С. 16–17.
6. Лукинчук В. Т. Прояви агресії в обдарованих дітей / В. Т. Лукинчук // Обдарована дитина. – 2000. – №7. – С. 8–12.
7. Можгинский Ю. Б. Роль аффектов в структуре агрессивного поведения / Ю. Б. Можгинский, Т. А. Андрианова // Юрид. психология : науч.-практ. и информ. изд. – 2009. – № 4. – С. 14–16.
8. Можгинский Ю.Б. Подходы к анализу тяжелых форм анти-социального поведения в детском и подростковом возрасте / Ю.Б. Можгинский // Юрид.психология. – 2009. – №1. – С.8–12.
9. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор. – 2011. – 468 с.
10. Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №6. – С. 12–13.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alfimova M. V. Psihogenetika agressivnosti / M. V. Alfimova V. I. Trubnikov // Voprosy psihologii. – 2000. – №6. – S. 112–121.
2. Golovin S. Ju. Slovar' prakticheskogo psihologa / S. Ju. Golovin. Minsk – Moskva : Harvest-Ast. – 2001. – 798 s.
3. Ivanova V. V. Projavy agresyvnosti u pidlitkovomu vici / V. V. Ivanova // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2000. – №5 – S. 5–16.
4. Kanataev Ju.A. Psihologija konflikta / Ju.A. Kanataev. – M. : VANZ, 2002. – 345 s.
5. Kyrychuk G. Asocial'na povedinka pidlitkiv (agresyvnist' u pidlitkiv) / G. Kyrychuk // Psyhologichna gazeta – 2005. – kviten' №7. – S. 16–17.
6. Lukynjuk V. T. Projavy agresii' v obdarovanyh ditej / V. T. Lukynjuk // Obdarovana dytyna. – 2000. – №7. – S. 8–12.

7. Mozhginskij Ju. B. Rol' affektov v strukture agresivnogo povedenija / Ju. B. Mozhginskij, T. A. Andrianova // Jurid. psihologija : nauch.-prakt. i inform. izd. – 2009. – № 4. – S. 14–16.
8. Mozhginskij Ju.B. Podhody k analizu tjazhelyh form antisocial'nogo povedenija v detskom i podrostkovom vozraste / Ju.B. Mozhginskij // Jurid.psihologija. – 2009. – №1. – S.8–12.
9. Pavelkiv R. V. Vikova psihologija : pidruch. dlja stud. vyshh. navch. zakl./ R. V. Pavelkiv. – K. : Kondor. – 2011. – 468 s.
10. Cap N. M. Agresyvnist' dytyny: za i proty / N. M. Cap // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 1999. – №6. – S. 12–13.

V.R. Pavelkiv. Specificity of aggression manifestation and destructive behavior in teenage age. Scientific and theoretical review of domestic and foreign studies which deal with issue of forming aggression and behavior deviants in youth environment are given in the article. The psychological features of destructive behavior and its characteristics from the position of psychology, sociology and law studies are considered. The mechanisms of anti-law actions are demonstrated and also influence of deviations on personality forming are analyzed. The analysis of social deviations of personality behavior which are formed under the influence of social institutes is done and also the analysis of theory of reasons of deviations appearance is given.

The concept «aggression» is analyzed. The brief characteristics of its main types is given and negative influence on values and moral believes of youth are considered. The interpretation of issue of deviant behavior forming and its influence on personality destructing process are presented. The reasons which cause youth to anti-law, asocial actions are singled out and generalized. The approaches to studying teenage age crisis in the conditions of contemporary society are generalized.

The new data concerning the specific features of aggressive behavior in adolescence is got. The conditionality of aggressive behavior of teenagers by their relationship with peers, teachers and parents is revealed. The influence of self-attitude, motives and social and moral values on aggressive behavior of teenagers is shown. The individual psychological and social psychological factors of aggressive behavior among teenagers are identified.

The main tasks of empirical psychological studies of destructive behavior are singled out on the basis of scientific and theoretical analysis of contemporary domestic and foreign researches.

Key words: aggression, destructive behavior, teenage age, aggressiveness, negativism, destructiveness, psychological discomfort, social situation of development, defensive mechanism, hostility.

Received July 14, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 25, 2015

Модель і програма розвитку сензитивності практичних психологів системи освіти

Pastukh L.V. Model and program of counseling psychologists' sensitivity development in the system of education / L.V. Pastukh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 495–511.

Л.В. Пастух. Модель і програма розвитку сензитивності практичних психологів системи освіти. У статті актуалізовано необхідність спеціальної розробки програми розвитку сензитивності у процесі фахового становлення практичних психологів системи освіти та апробації.

Проаналізовано особливості проблем розвитку сензитивності в цілому та її складових у досліджуваних фахівців.

Визначено основні принципи побудови програми розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти та конкретизовано психологічні умови, необхідні для її реалізації.

Відповідно до означених принципів й психологічних умов розвитку сензитивності розроблено модель і програму; визначено методи для корекції розвитку цієї професійно важливої якості: міні-лекції, мозкові штурми, групові дискусії, рольові ігри, експрес-діагностування, психогімнастичні прийоми, тренінги, домашні завдання, методи для індивідуальної самостійної роботи. Подано зміст методів, технік і вправ, що використовуються для опрацювання теоретико-практичних аспектів усіх трьох модулів програми розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

Визначено завдання для індивідуальної самостійної роботи учасників програми.

Конкретизовано очікувані результати роботи за кожним модулем.

Зроблено висновок про те, що динаміка роботи учасників програми зумовлена тим, що ведучий виступав здебільшого в ролі фасилітатора.

Визначено у перспективах подальшого дослідження проведення оцінювання й аналізу ефективності та результативності апробації програми з розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти та розробку методичних рекомендацій щодо її впровадження.

Ключові слова: практичні психологи, сензитивність, модель, програма розвитку сензитивності.

Л.В. Пастух. Модель и программа развития сензитивности практических психологов системы образования. В статье актуализировано необходимость специальной разработки программы развития сензитивности в процессе профессионального становления практических психологов системы образования и её апробации.

Проанализированы особенности проблем развития сензитивности в целом и ее составляющих у исследуемых специалистов.

Определены основные принципы построения программы развития сензитивности личности практических психологов системы образования и конкретизированы психологические условия, необходимые для её реализации.

В соответствии с определенными принципами и психологическими условиями развития сензитивности разработаны модель и программа; определены методы для коррекции развития этого профессионально важного качества: мини-лекции, мозговые атаки, групповые дискуссии, ролевые игры, экспрес-диагностирования, психогимнастические приемы, тренинги, домашние задания, методы для индивидуальной самостоятельной работы.

Изложено содержание методов, техник и упражнений, которые используются для отработки теоретико-практических аспектов всех трёх модулей программы развития сензитивности личности практических психологов системы образования.

Определены задания для индивидуальной самостоятельной работы участников программы.

Конкретизированы ожидаемые результаты работы по каждому модулю.

Сделан вывод о том, что динамика работы участников программы обусловлена, ведущий выступал в роли фасилитатора.

Определено в перспективах подальшего исследования проведение оценивания и анализа эффективности и результативности апробации программы развития сензитивности личности практических психологов системы образования и разработку методических рекомендаций по ее внедрению.

Ключевые слова: практические психологи, сензитивность, модель, программа развития сензитивности.

Постановка проблеми. Необхідність забезпечення ефективності діяльності практичних психологів системи освіти зумовила нагальність вивчення їх професійно важливих якостей в умовах трансформаційних змін в суспільстві. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження сензитивності особистості фахівців психологічної служби системи освіти в силу специфіки їх функціональних обов'язків, основних напрямів, видів та форм роботи. Адже сензитивність, як свідчать результати теоретичного аналізу літератури [11 та ін.], є складною інтегративною якістю особистості; особливою, такою, що має емоційну природу, характеризується чутливістю до

психічних станів інших, їх намірів, цінностей та цілей, здібністю сприймати оточуючий і внутрішній світ, яка дозволяє професіоналам різних рівнів легко орієнтуватись у людських взаємовідносинах, гармонізувати свою поведінку та емоції.

Констатуючи значущість сензитивності для забезпечення ефективності фахової діяльності, зазначаємо, що недостатній рівень розвитку цієї професійно важливої якості виявлений нами у частини практичних психологів освітніх закладів в ході констатувального експерименту, може бути зумовлений як відсутністю спеціальної психологічної підготовки з розвитку даної якості, так і недостатньою науково-методичною розробленістю змісту особистісної підготовки в процесі професійного становлення практичних психологів закладів освіти. Наведені положення вказують на необхідність спеціальної розробки програми розвитку сензитивності у процесі фахового становлення практичних психологів системи освіти та апробації її в рамках проведення формульовального експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначаючи наявність широкого переліку публікацій з проблематики фахової діяльності практичних психологів (Г. С. Абрамова [1], М. О. Амінов [2], І. В. Вачков [4], І. Б. Гриншпун [4], І. В. Дубровіна [6], С. А. Медведєва [8], В. Г. Панок [10], Н. В. Пророк [13], Н. С. Пряжников [4], Н. В. Чепелева [18], Т. С. Яценко [19] та ін.), зазначимо, що сьогодні існують різні погляди на проблему професійно важливих якостей практикуючого психолога; вчені подають різні за обсягом та змістом переліки таких якостей. При цьому низка науковців відзначають сензитивність як професійно важливу якість практичних психологів закладів освіти (М. А. Амінов [2], О. О. Грейліх [5], І. В. Дубровіна [6], Ю. М. Ємельянов [7], М. В. Молоканов [9], Л. П. Смашна [5], Н. В. Чепелева [18] та ін.).

Однак питання дослідження проблематики особливостей розвитку сензитивності особистості практичних психологів закладів освіти розглядалося науковцями-психологами епізодично, фрагментарно. Сьогодні в доступній сучасній психологічній літературі практично немає спеціально розроблених програм, спрямованих на розвиток сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

Саме тому **мета статті** – розробити та обґрунтувати модель і програму розвитку сензитивності практичних психологів системи освіти в умовах спеціально організованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети були висунуті й послідовно розв'язувалися такі *завдання*:

проаналізувати виявлені особливості проблем розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти та обґрунтувати психологічні засоби корекції розвитку сензитивності цих фахівців у процесі їхнього професійного становлення.

Відповідно до визначених завдань проаналізовано особливості проблем розвитку сензитивності в цілому та її складових у досліджуваних фахівців.

Оскільки рівень розвитку сензитивності особистості залежить від показників її складових, то нам необхідно при розробці програми розвитку сензитивності здійснювати підбір форм і методів з урахуванням виявлених нижчезазначених проблем.

У корегуванні розвитку мотиваційної складової необхідно взяти до уваги недостатню орієнтацію на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом та високу значущість сензитивності лише для половини досліджуваних практичних психологів.

У розвитку когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти необхідно враховувати виявлені недостатній рівень обізнаності досліджуваних щодо проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів і неадекватність самооцінки для значної кількості досліджуваних.

Щодо розвитку емоційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти, необхідно взяти до уваги такі виявлені проблеми: недостатній рівень емоційної обізнаності практичних психологів, а також той факт, що шоста частина досліджуваних практичних психологів має низький рівень емпатії, а для п'ятої частини респондентів характерним є наявність проблем, пов'язаних із розпізнаванням емоцій інших людей.

У розвитку поведінкової складової сензитивності доцільно враховувати, що для більш ніж третини практичних психологів характерною є проблема, пов'язана з умінням довільно управляти своїми емоціями у поведінці; досить значна частина досліджуваних практичних психологів системи освіти не надають психологічну допомогу з урахуванням почуттів і станів клієнтів, а низький рівень самоконтролю в міжособистісній взаємодії констатовано у більше ніж п'ятої частини досліджуваних.

Окремо необхідно приділити увагу аналізу та врахування практичними психологами системи освіти їхніх індивідуальних психофізіологічних особливостей, оскільки близько половини досліджуваних фахівців мають низький рівень психофізіологічної складової сензитивності.

На наступному етапі розроблена модель розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (рис. 1.1).

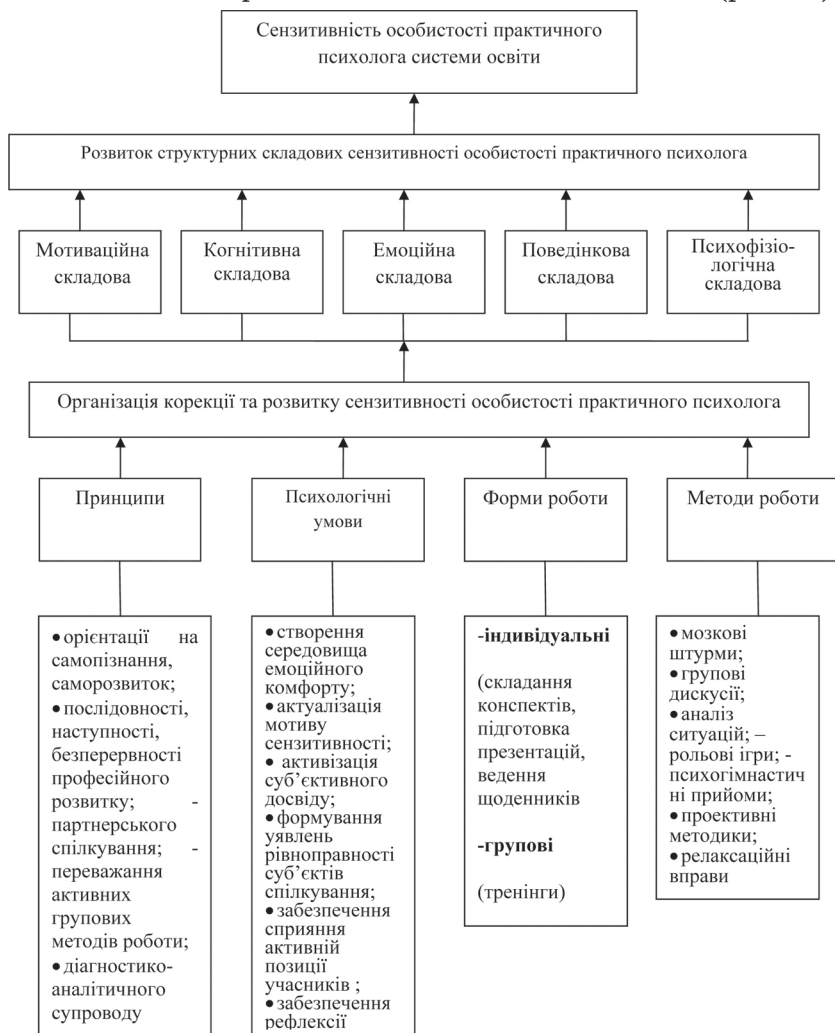


Рис. 1.1. Модель розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти

У моделі розвитку сензитивності особистості практичних психологів виокремлено структурний та організаційний компоненти.

Структурний компонент визначає, на які складові сензитивності, як інтеграційної професійно-важливості якості практичних психологів спрямовано корекційно-розвивальний вплив програми з розвитку сензитивності особистості означеної категорії фахівців.

Організаційний компонент моделі розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти визначає принципи, психологічні умови, форми та методи роботи, які сприятимуть розвитку сензитивності.

Для вирішення вищезазначеного переліку виявлених під час констатувального експерименту проблем розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти та на основу досвіду практичної роботи щодо розвитку особистісних якостей практичних психологів (І. В. Вачков [4], Л.А.Петровская [12], К. Рудестам [14], В. М. Федорчук [15], Н. Ю. Хрящева [17], К. Фопель [16], Т. Яценко [19] та ін.) визначено та реалізовано основні принципи побудови формульованого експерименту:

- орієнтації на самопізнання та саморозвиток особистості;
- послідовності, наступності, безперервності професійного розвитку практичних психологів системи освіти;
- партнерського спілкування;
- переважання активних групових методів роботи;
- діагностико-аналітичного підходу в реалізації програми.

Ці принципи було конкретизовано у *психологічних умовах* розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти:

- створення середовища емоційного комфорту;
- формування уявлень про себе й про інших як про рівноправних суб'єктів спілкування;
- активізація суб'єктивного досвіду практичних психологів через включення їх у ситуації спілкування з урахуванням проявів сензитивності особистості;
- забезпечення ціннісно-сміслового ставлення до сензитивності психолога ;актуалізація в процесі навчання мотиву сензитивності; з подальшим поглибленням прагнення до розвитку професійно важливих якостей;
- створення атмосфери, що забезпечує активну позицію учасників за рахунок формування відносин довіри, підтримки, взаємної поваги в групі;
- забезпечення рефлексії вправ, занять, програми розвитку сензитивності.

Беручи до уваги виявлені проблеми у розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти та визначені принципи й психологічні умови розвитку сензитивності, вважаємо найбільш доцільними методами для корекції цієї професійно важливої якості активні групові методи: мозкові штурми, групові дискусії, рольові ігри, експрес-діагностування, психогімнастичні прийоми, тренінги, які важливо доповнити домашніми завданнями, методами для індивідуальної самостійної роботи.

Вищезазначені методи та форми систематизовані відповідно до виявлених проблем у розвитку сензитивності та її складових і включені до авторської програми з розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

Програма розрахована на 72 години (із них 52 аудиторних і 20 годин самостійної роботи) і складалася з трьох взаємопов'язаних навчальних модулів:

Модуль 1. Мотивація до розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (8 аудиторних годин і 3 години самостійної роботи).

Модуль 2. Сензитивність як професійно важлива якість практичних психологів, її прояви та чинники розвитку (12 аудиторних годин і 5 годин самостійної роботи).

Модуль 3. Розвиток сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (32 аудиторних годин і 12 годин самостійної роботи).

Акцентуємо увагу на тому, що при розробці програми взято за основу концептуальну модель сприяння особистісному розвитку фахівців у процесі післядипломної педагогічної освіти О. Бондарчук [3].) Тому в змісті всіх трьох модулів послідовно відображена реалізація 4-х етапів корекції сензитивності особистості практичних психологів: підготовчого, діагностичного, розвивального та прогностичного.

Зазначимо, що лише реалізація всіх трьох тематичних модулів у цілісності забезпечує досягнення поставленої мети програми.

Подаємо зміст програми з розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти у відповідності до викремлених модулів.

Щодо реалізації *першого модуля*: за допомогою міні-лекцій, інтерактивних форм роботи, здійснення діагностичних процедур, учасникам групи необхідно опрацювати теоретичні та практичні аспекти з питань:

- чинників ефективності фахової діяльності практичних психологів системи освіти;
- спрямованості особистості практичних психологів системи освіти;
- особливостей мотивації професійної діяльності практичних психологів закладів освіти.

На початку першого модуля проводиться робота щодо виявлення очікувань групи; створення безпечної психологічної атмосфери спілкування; формування мотивації до активної участі в груповій роботі. На цьому етапі необхідно обговорити й прийняти правила роботи групи, повідомити цілі та завдання програми з розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти, а також провести вхідну експрес-діагностику рівня розвитку сензитивності учасників формувального експерименту групи за буклетом методик, укладеним відповідно до розробленої нами моделі сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

Ця частина програми спрямована на усвідомлення впливовості спрямованості особистості практичних психологів системи освіти та мотивації власної професійної діяльності на результати ефективності фахової діяльності. Тому окремо необхідно приділити увагу значущості мотиву надання допомоги з урахуванням почуттів та станів клієнтів. Використовуючи метод мозкового штурму, рекомендовано розглянути і проаналізувати питання «Від чого залежить ефективність та результативність роботи практичного психолога системи освіти?». Запропоновано провести міні-лекцію на тему «Спрямованість особистості практичного психолога системи освіти», після чого кожний з учасників тренінгу визначиться щодо власної особистісної спрямованості. У процесі подальшої роботи необхідно провести групову дискусію щодо впливу домінуючого типу особистісної спрямованості на фахову діяльність практичних психологів системи освіти.

У процесі реалізації завдань цього блоку слід розглянути та проаналізувати особливості професійної діяльності практичних психологів системи освіти в залежності від домінування у них таких мотивів фахової діяльності: заробітна плата, прагнення до просування в професійній кар'єрі, можливість найбільш повної самореалізації саме в даній сфері діяльності, прагнення уникнути критики зі сторони керівництва і колег, задоволення від самого процесу і результатів роботи, прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей, потреба в досягненні соціального

престижу і поваги від інших людей, бажання надавати психологічну допомогу з урахуванням почуттів і станів клієнтів.

На завершення роботи за програмою даного модуля, учасники отримують *завдання для самостійної роботи*: підготувати твір-есе на тему «Від чого залежить розвиток мотивації професійної діяльності практичних психологів системи освіти?».

Зазначаємо, що очікуваним результатом за модулем 1 було: розширення поінформованості практичних психологів про вплив мотивації професійної діяльності на результативність фахової діяльності; підвищення рівня значущості мотиву сензитивності та орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом.

Відповідно до навчально-тематичного плану *другого модуля*, учасникам групи необхідно було опрацювати теоретичні та практичні аспекти з питань:

- професійно важливих якостей практичних психологів системи освіти;
- основних підходів до визначення сензитивності особистості;
- складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти;
- саморозуміння та самооцінки практичних психологів;
- прояви сензитивності особистості практичних психологів системи освіти у фаховій діяльності;
- чинників розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

У процесі реалізації цього модуля слід провести групову дискусію на тему «Професійно важливі якості практичного психолога системи освіти». Працюючи в міні-групах, учасники мали укладати списки найбільш важливих, на їх думку, професійно важливих якостей практичних психологів з подальшим аргументуванням важливості кожної якості для фахової діяльності. За допомогою методики «Незавершені речення» (учасникам тренінгу було запропоновано завершити речення «Сензитивність – це..»). Було виявлено та проаналізовано також особливості обізнаності досліджуваних щодо сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів. Проведено міні-лекцію на тему «Основні підходи до визначення змісту поняття сензитивності особистості». Беручи до уваги високу продуктивність результатів роботи в міні-групах, доцільно використати цю форму роботи для напрацювання й аргументування інформації щодо розуміння:

- проявів сензитивності особистості практичних психологів у фаховій діяльності;
- чинників розвитку сенситивності особистості;
- можливостей корекції та розвитку сензитивності; чинників розвитку сензитивності тощо.

Працюючи над розвитком когнітивної складової, особливу увагу варто приділити таким її емпіричним референтам, як саморозуміння та самооцінка. З метою розвитку рівня саморозуміння та рефлексії використано вправи «Незакінчені речення», «Асоціації», «Сонце світить на того, хто...», «Чим ми з тобою схожі, а чим відрізняємось?», «Моя унікальність» та ін. Для поглиблення подальшого аналізу та розвитку самооцінки учасникам групи було запропоновано експрес-діагностику, спрямовану на визначення рівня самооцінки; вправу на обговорення в міні-групах з презентацією напрацьованого матеріалу у великому тренінговому колі інформації про вплив самооцінки на розвиток професійно-важливих якостей та ефективність фахової діяльності.

На завершення роботи за програмою даного модуля учасники отримують *завдання для самостійної роботи*: – скласти конспект на тему «Сутність, прояви та чинники сензитивності особистості практичних психологів системи освіти».

Зазначимо, що *очікуваним результатом за модулем 2 є*: підвищення рівня обізнаності досліджуваних щодо сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів; подальше розширення рівня самоусвідомлення та розвитку рефлексії практичних психологів; аналіз і корекція неадекватної самооцінки досліджуваних.

Третій модуль програми представлено тренінгом розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти.

Під час роботи у цій частині програми необхідно актуалізувати інформацію про емоційну обізнаність учасників групи; провести міні-лекції, вправи, рольові ігри, спрямовані на вміння усвідомлювати та розуміти власні емоційні стани та емоційні прояви інших людей; вдосконалення перцептивних навичок, розвиток спостережливості, вмінь невербально проявляти різні емоційні стани, розвиток емпатійних здібностей.

Для розвитку емоційної обізнаності запропоновано проведення міні-повідомлення на тему «Емоційний світ людини; види емоцій».

З метою вирішення проблем, пов'язаних із розпізнаванням емоцій інших людей використано вправу «Привіт», під час ви-

конання якої кожний учасник групи мав звернутись із словом «Привіт», передаючи емоції, які були відзначені у попередньо отриманій ним картці, а інші учасники тренінгу мали відгадати яку емоцію було відтворено. У ході виконання вправи «Броунівський рух» учасники групи періодично зупинялись навпроти своїх колег і, дивлячись їм в очі, намагались визначити їх емоційний стан.

Крім того, доцільним є виконання вправи на вербалізацію ознак експресії емоційних станів: кожному учаснику групи потрібно записати експресивні ознаки емоційних станів (радості, здивування, відрази, гніву, страху, сорому, страждання та ін.), на які вони орієнтуються при розпізнаванні емоційних станів інших людей. Пізніше всі по черзі зачитують відзначені ними ознаки, а інші учасники обговорюють, корегують неадекватні ознаки.

Працюючи за програмою даного модуля, учасники отримують *завдання для самостійної роботи*: підготувати презентації на теми «Емоції та їх прояви в поведінці», «Роль емпатії у професійній діяльності практичних психологів системи освіти».

Під час роботи тренінгу актуалізується інформація про важливість уміння довільно управляти своїми емоціями для практичного психолога. Проводяться міні-лекції, вправи, рольові ігри, що спрямовані на розвиток навичок активного та пасивного слухання, асертивних та інших поведінкових навичок, управління емоціями фахівців означеної категорії; умінь усвідомлювати та розуміти власні емоційні стани й емоційні прояви інших людей; вдосконалення перцептивних навичок, розвиток спостережливості, вмінь невербально проявляти різні емоційні стани, розвиток емпатійних здібностей тощо.

Серед рольових ігор, спрямованих на розвиток уміння довільно управляти своїми емоціями у поведінці, самоконтролю у міжособистісній взаємодії, відзначаємо ефективність організації роботи в парах, кожний учасник з якої моделює і представляє партнеру поведінку обох сторін із запропонованих ситуацій.

З метою розвитку здатності змінювати поведінку в залежності від ситуації доцільно провести: міні-лекції, вправи, рольові ігри. Виконання вправи «Карусель» дає можливість учасникам тренінгової групи, які працюють у двох колах (внутрішньому – нерухомому і зовнішньому – рухомому) по черзі зіграти ролі відповідно до запропонованих ситуацій: зустрічі з людиною, яку давно не бачили; познайомитись з незнайомою людиною; заспо-

коїти маленьку дитину, яку щось злякало; зустріч з коханою людиною після тривалої розлуки тощо.

За допомогою вправи «Ембріон» учасники тренінгової групи розвивають уміння передавати й приймати позитивні емоції.

У рамках цього блоку тренінгу особливу увагу варто приділити розвитку в практичних психологів сенсорної чутливості й спостережливості. До змісту цього блоку входить ознайомлення з теоретичними аспектами розвитку спостережливості та виконання комплексу психогімнастичних вправ, які надають можливість уловлювати й запам'ятовувати широкий спектр сигналів, які надходять від інших людей, що дозволяє одержувати цілісний і в той же час деталізований образ людини або групи.

Дуже важливим моментом у цьому блоці виступає тренування спостережливості по відношенню до вербальних, невербальних проявів людини або групи в актуальній ситуації спілкування. Так, для розвитку вміння розуміти невербальні ознаки спілкування, мову рухів тіла, емоційні стани, логічно й послідовно будувати свої висловлювання, управляти голосом використовуються такі вправи: «На пероні», «Знайди свою групу», «Визнач стан», «Скульптура», «Спільна розповідь» [8]. Зміст даних вправ пристосований до специфіки професійної діяльності практичних психологів системи освіти, а самоаналіз доповнюється пропозицією описати свої почуття й емоції під час їх виконання.

Окремо за допомогою міні-лекції з подальшим груповим обговоренням приділяється увага питанням усвідомлення та врахування практичними психологами системи освіти у професійній діяльності їхніх індивідуальних психофізіологічних особливостей, оскільки за нашими даними близько половини досліджуваних фахівців мають низький рівень психофізіологічної складової сенситивності.

Очікуваним результатом за модулем 3 є: підвищення рівня емоційної обізнаності, здатності до розпізнавання емоцій та умінь доволіно управляти своїми емоціями у поведінці; розвиток мотивації до надання психологічної допомоги з урахуваннями почуттів і станів клієнтів, формування оптимального рівня самоконтролю у міжособистісній взаємодії; подальше вдосконалення перцептивних навичок.

Констатуємо, що на кожному етапі реалізації учасники програми знайомляться з короткими й ефективними способами зняття внутрішньої напруги, прийомами саморегуляції (релаксаційними й медитативними техніками).

Сприятливі умови для роботи учасників створюються завдяки позитивній емоційній атмосфері, а також тому, що ведучий тренінгів виступає здебільшого в ролі фасилітатора (людини, що полегшує вияв ініціативи й особистісну взаємодію учасників; надає психологічну підтримку, а не оцінює).

З метою оцінювання ефективності та результативності програми на завершення роботи учасникам пропонується озвучити свої думки й враження, які виникли після проходження програми з розвитку сензитивності особистості та висловити думку щодо того, наскільки реалізувались їхні очікування. А також заповнити анкету зворотного зв'язку, в якій передбачається дати відповідь на питання, які стосувалися оцінювання результативності участі в програмі за теоретико-практичними надбаннями, виявлення проблем, труднощів під час проходження програми, перспектив застосування в подальшому отриманих знань та набутих умінь.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, розвиток сензитивності особистості практичних психологів системи освіти можливий за умови організації спеціального навчання з урахуванням принципів і психологічних умов, які сприяють актуалізації в процесі навчання мотиву сензитивності; з подальшим поглибленням прагнення до розвитку сензитивності особистості як професійно важливої якості.

У перспективах подальшого дослідження – впровадження авторської програми розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти у процес підвищення їх кваліфікації та аналіз її ефективності й результативності апробації.

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. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук спец. 19.00.05 «Соціальна психологія ; психологія соціальної роботи» / О. І. Бондарчук. – К., 2008. – 34 с.

4. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – Москва-Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 255 с.
5. Грейліх О. О. Професійно важливі якості практичного психолога як предмет наукового дослідження / О. О. Грейліх, Л. П. Смашна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 287–288.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
7. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985 – 166 с.
8. 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.
9. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.
10. Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студ. і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2012. – 488 с.
11. 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.
12. Петровская Л.А Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
13. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості / Н. В. Пророк // Психологія. – 2002. – № 1(33). – С. 16–17.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.

15. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання : Навч. посіб. / В.М.Федорчук – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 250 с.
16. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель; Пер. с нем. – М. : Генезис, 2003. – 272 с.
17. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева. – СПб. : «Речь», 2001. – 256 с.
18. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелева // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 17–19.
19. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение : теория, процесс, практика: учеб. пособ. для студ., слушателей и препод. по специальности «Психология» / Т. С. Яценко. – Хмельницкий : Изд-во НАПВУ, М. : Изд-во СИП РИА, 2002. – 792 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova H. S. Vvedenye v praktycheskuiupsykhologiyu / H. S. Abramova. – М. : Akademyia, 1996. – 224 s.
2. Amynov N. A. O komponentakh spetsyalnykh sposobnostei budushchykh shkolnykh psykhologov / N. A. Amynov, M. V. Molokanov // Psykhologicheskyi zhurnal. – 1992. – T. 13, № 5. – S. 104–109.
3. Bondarchuk O. I. Sotsialno-psykhologichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora psykol. nauk : spets. 19.00.05 «Sotsilna psykhohiia; psykhohiia sotsialnoi roboty» / O. I. Bondarchuk. – К., 2008. – 34 s.
4. Vachkov Y. V. Vvedenye v professiyu «psykholog» / Y. V. Vachkov, Y. B. Hrynshpun, N. S. Priazhnykov // Moskva-Voronezh : Yzd-vo Mosk. psykol.-sots. yn-ta, 2002. – 255 s.
5. Hreilikh O. O. Profesiino vazhlyvi yakosti praktychnoho psykhologa yak predmet naukovoho doslidzhennia / O. O. Hreilikh, L. P. Smashna // Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnitskoho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriia Skovorody: Pedahohika. Psykhohiia. Filosofiia. – Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2012. – Vyp. 25. – S. 287–288.
6. Dubrovyna Y. V. Shkolnaia psykhologicheskaia sluzhba / Y. V. Dubovyna. – М. : Pedahohyka, 1991. – 232 s.
7. Emelianov Yu. N. Aktyvnoe sotsyalno-psykhologicheskoe obuchenye / Yu. N. Emelianov. – L. : LHMU, 1985. – 166 s.

8. Medvedieva S. A. Rozvytok asertyvnosti maibutnikh praktychnykh psykhologiv u protsesi yikh profesiinoho stanovlennia : dys. na zdobuttia kand. psykol. nauk; spets : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykhologhiia / Svitlana Anatoliivna Medvedieva / Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy. – K., 2010. – 246 s.
9. Molokanov M. V. Vliyanye lychnostnykh osobennostei na professionalnyi vybor v praktycheskoi psykhologyy / M. V. Molokanov // Psykhologicheskyy zhurnal. – 1998. – № 2. – S. 79–97.
10. Panok V. H. Psykhologichna sluzhba: navch.-metod. posib. dlia stud. i vykladachiv / V. H. Panok – Kamianets-Podilskyi : TOV «Drukarnia Ruta», 2012. – 488 s.
11. Pastukh L. V. Model senzytyvnosti osobystosti praktychnykh psykhologiv zakladiv osvity / L. V. Pastukh // Teoretychni i prykladni problemy psykhologii : zb. nauk. prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dalia. – 2014. – Vyp. 2(34). – S. 231–239.
12. Petrovskaia L.A Kompetentnost v obshchenyy.Sotsyalno-psykhologicheskyyi treninh / L.A.Petrovskaia. – M. : Yzd-vo MHU, 1989. – 216 s.
13. Prorok N. V. Praktychnyi psykholog: profesiino vazhlyvi yakosti / N. V. Prorok // Psykhologhiia. – 2002. – № 1(33). – S. 16–17.
14. Rudestam K. Hruppovaia psykhoterapyia. Psykhokorrektsyonnye hruppy: teoriya y praktyka / Obshch. red. y vstup. st. L. P. Petrovskoi; Per. s anhl. – 2-e yzd. – M. : Prohress, 1993. – 368 s.
15. Fedorchuk V.M. Treninh osobystisnoho zrostannia. Navch. posib. / V.M.Fedorchuk. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2014. – 250 s.
16. Fopel K. Tekhnologhiya vedenia trenynha. Teoriya y praktyka / Per. s nem. – M. : Henezys, 2003. – 272 s.
17. Khriashcheva N. Yu. Psykhohymnastyka v trenynhe / N. Yu. Khriashcheva; Ynstytut trenynha. – SPb. : «Rech», 2001. – 256 s.
18. Chepelieva N. V. Osobystisna pidhotovka psykhologa-praktyka / N. V. Chepelieva // Personal. – 2000. – № 5. – S. 17–19.
19. Yatsenko T. S. Aktyvnoe sotsyalno-psykhologicheskoe obuchenye : teoriya, protsess, praktyka: ucheb. posob. dlia stud., slushatelei y prepod. po spetsyalnosti «Psykhologhiya» /

T. S. Yatsenko. – Khmelnytskyi : Yzd-vo NAPVU, M. : Yzd-vo SYP RYA, 2002. – 792 s.

L.V. Pastukh. Model and program of counseling psychologists' sensitivity development in the system of education. The article considers the current need for special development of the program of sensitivity development in the process of psychologists' professional becoming in the system of education and testing.

The features of problems on sensitivity development as a whole and its components in the researched professionals are analyzed.

The basic principles of the program of counseling psychologists' sensitivity development of the system of education are defined and psychological conditions necessary for its implementation are concretized.

In accordance with the principles and psychological conditions of sensitiveness development the model and program have been elaborated; the methods for the correction of professionally important quality have been defined as follows: mini-lectures, brainstorming, group discussions, role playing, rapid diagnosis, psychogymnastic techniques, trainings, homework, methods for individual independent work. The content of methods, techniques and exercises that are used to study the theoretical and practical aspects of all three modules of the program of psychologists' personality sensitivity development in education system are proposed. The tasks for individual independent work of program participants are defined.

The expected results of work for each module are concretized.

It is concluded that the dynamics of program participants' work is conditioned by the fact that the leader acted mostly as a facilitator.

The prospects for further research concerns the evaluation and analysis of the efficiency and effectiveness of testing program in the development of psychologists' sensitiveness in the education system and the development of methodological guidelines for its implementation.

Key words: counseling psychologists, sensitivity, model, program of sensitivity development.

Received July 14, 2015

Revised August 25, 2015

Accepted September 23, 2015

Розробка опитувальника «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера»

Pidbutska N.V. Formulation of the questionnaire «Basic professionalism of the future engineer's personality» / N.V. Pidbutska // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 512–524.

Н.В. Підбуцька. Розробка опитувальника «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера». У статті розкрито результати розробки й апробації опитувальника з вивчення особливостей розвитку базового професіоналізму особистості студентів інженерно-технічних спеціальностей. Теоретична розробка опитувальника пов'язана із розумінням професіоналізму особистості майбутнього інженера як інтегрованої характеристики суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійну ідентичність, акмеологічні складові, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця. Розробка проводилася у два етапи. Результати першого етапу не дали змогу використовувати опитувальник через недостатній рівень надійності та валідності. На другому етапі результати перевірки засвідчили коректність опитувальника та можливість його проводити із майбутніми інженерами. Всього у дослідженні взяли участь 363 респонденти. Валідність та надійність Опитувальника перевірялася за допомогою таких програм: статистичний пакет для соціальних наук SPSS (версія 20.0) та ITEMAN. Опитувальник складається з 31 твердження, відповідь за яким дається за допомогою шкали Лайкерта. Надійність опитувальника (показник Альфа-Кронбаха) складає 0,77, більшість шкал опитувальника узгоджені між собою та мають достатньо високий показник надійності. За результатами кореляційного аналізу виявлено багато позитивних кореляційних зв'язків, що підтверджує взаємопов'язаність шкал і тверджень опитувальника. Регресійний та кластерний аналіз підтвердив валідність опитувальника. Дискримінативність його завдань мають адекватні показники в діапазоні від 0,390 до 0,516, що дозволяє говорити про його достатню надійність. Шкали опитувальника наступні: атенціональні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, посидючість, комунікативність, професійна мотивація, професійне мислення.

Ключові слова: професіоналізм особистості, майбутній інженер, опитувальник, валідність, надійність, кореляційний, дискримінативний, регресійний та кластерний аналіз.

Н.В. Подбужкая. Разработка опросника «Базовый профессионализм личности будущего инженера». В статье раскрыты результаты разработки и апробации опросника по изучению особенностей развития базового профессионализма личности студентов инженерно-технических специальностей. Теоретическая разработка опросника связана с пониманием профессионализма личности будущего инженера как интегрированной характеристики субъекта деятельности, которая вмещает не только профессиональную компетентность, но и отражает высокий уровень профессионально значимых качеств, профессиональную идентичность, акмеологические составляющие, мотивационную сферу и ценностные ориентации, которые обеспечивают прогрессивное развитие специалиста. Разработка проводилась в два этапа. Результаты первого этапа не позволили использовать опросник через недостаточный уровень надежности и валидности. На втором этапе результаты проверки показали корректность опросника и возможность его проводить с будущими инженерами. Всего в исследовании приняло участие 363 респондента. Валидность и надежность Опросника проверялась с помощью таких программ: статистический пакет для социальных наук SPSS (версия 20.0) и ITEMAN. Опросник состоит из 31 утверждения, ответ по которым дается с помощью шкалы Лайкерта. Надежность опросника (показатель Альфа-Кронбаха) составляет 0,77, большинство шкал опросника согласованы между собой и имеют достаточно высокий показатель надежности. По результатам корреляционного анализа выявлено много положительных корреляционных связей, что подтверждает взаимосвязь шкал и утверждений опросника. Регрессионный и кластерный анализ подтвердил валидность опросника. Дискриминативность его заданий имеют адекватные показатели в диапазоне от 0,390 до 0,516, что позволяет говорить о его достаточной надёжности. Шкалы опросника следующие: аттенционные способности, стрессоустойчивость, креативность, целеустремлённость, усидчивость, коммуникативность, профессиональная мотивация, профессиональное мышление.

Ключевые слова: профессионализм личности, будущий инженер, опросник, валидность, надёжность, корреляционный, дискриминативный, регрессионный и кластерный анализ.

Постановка проблеми. Проблема професіоналізму, професіонала завжди є затребуваною у будь-яких галузях науки, від управління, соціології до психології. Це пов'язано з постійними змінами в соціально-економічному становищі суспільства, що, в свою чергу, спричиняє нові вимоги до сучасного професіонала. Визначення рівня професіоналізму може здійснюватися за двома критеріями: об'єктивним (професійна компетентність, що

зумовлює ефективне виконання справи) та суб'єктивним, який пов'язаний із психологією працівника. І якщо перший критерій ми можемо оцінити без будь-яких труднощів, то діагностувати суб'єктивний достатньо складно, тим паче, що сьогодні немає методик діагностики професіоналізму особистості. Тож вважаємо за необхідне звернути увагу на проблему діагностики професіоналізму особистості в технічній галузі.

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.), особливості розвитку професіоналізму інженера в умовах технічного вищого навчального закладу у процесі фахової підготовки (О.А. Ігнатюк, О.С. Пономарьов, О.О. Резван, Ю.Г. Чебакова, Л.Б. Щербатюк та ін.). Проте, недостатньо вирішеною є проблема психологічної діагностики професіоналізму особистості інженера, що поліпшить можливості психологічного супроводу технічної освіти.

Мета статті – опис процедури розробки опитувальника базового професіоналізму особистості майбутнього інженера.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Вихідним поняттям для розробки опитувальника професіоналізму особистості майбутнього інженера стало таке: професіоналізм особистості майбутнього інженера – це інтегрована характеристика суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійну ідентичність, акмеологічні складові, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця.

Початковим етапом розробки опитувальника стало дослідження складових професіоналізму майбутнього інженера за допомогою теоретичних та емпіричних розвідок з подальшим розробкою відповідного Опитувальника. Так, спочатку було виділено 11 шкал (атенціональні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, саморозвиток, посидючість,

комуникативність, відповідальність, професійна мотивація, професійне мислення та мнемічні якості) та відповідно 44 питань.

Використовувалася шкала Лайкерта – психометрична шкала, що була розроблена Ренсісом Лайкертом у 1932 році, яка в нашому Опитувальнику мала 7 градацій, інструкція наступна: «Вам пропонується ряд тверджень, що стосуються різних сторін Вашого життя і професійної діяльності. У кожному твердженні обведіть ту цифру, яка в найбільшій мірі характеризує Вас і відображає Вашу точку зору: 1 – повна незгода, 7 – повна згода з цим твердженням, 4 – середина шкали. Інші цифри – проміжні значення».

На цьому етапі вибірка складала 189 респондентів віком від 21 до 23 років ($M=22,7$ $SD=2,7$). Серед них дівчат – 58, юнаків – 131, всі вони є студентами VI курсу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Харківського національного університету радіоелектроніки з різних технічних факультетів.

Валідність і надійність Опитувальника перевірялася за допомогою таких програм: статистичний пакет для соціальних наук SPSS (версія 20.0) та ITEMAN – програма для аналізу тестів і тестових завдань в рамках класичної теорії тестування.

Так, на першому етапі перевірки психометричних показників коефіцієнт альфа Кронбаха склав 0,859, однак були виявлені твердження, що досить сильно знижували цей показник. При аналізі цих тверджень виявилось, що рівень їх складності невисокий, і вони досить неоднозначні, наприклад «Мені не подобається займатися роботою, що потребує тривалої концентрації уваги». Таких тверджень було виявлено вісім, і тому твердження були змінені.

На другому етапі перевірки Опитувальник вже мав 31 твердження та 8 шкал (атенціональні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, посидючість, комунікативність, професійна мотивація, професійне мислення). На цьому етапі вибірка складала 174 студенти інженерних спеціальностей (35% – жінки, 65% – чоловіки).

Таблиця 1

Зведені характеристики опитувальника

Параметри	Показники
Максимальний набраний бал	167,0
Мінімальний набраний бал	83,0

Середні значення	131,0
Стандартне відхилення	17,13
Середня складність	4,51
Максимальний показник середнього значення питання (складність)	5,61
Мінімальний показник середнього значення питання (складність)	3,21
Середній показник коефіцієнта дискримінативності	0,29
Коефіцієнт надійності Альфа-Кронбаха	0,77
Помилка вимірювання	8,30

Мінімальний бал складає 83, максимальний 167 (з 203 можливих за всіма шкалами), середнє значення складає 131 балів при стандартному відхиленні 17,13. Таким чином, розмах отриманих балів в середньому невеликий, тобто велика частина респондентів в середньому отримують бали з невеликого діапазону.

Тест є психологічним, в ньому використовується шкала Лайкерта, і тому для оцінки труднощі використовуємо показник середнього значення питання, що дорівнює 4,51 (за шкалою від 1 до 7). Це вказує на те, що тест є досить легким для вибірки, з твердженнями легше погодиться. У тесті показник дискримінативності 0,29 вказує на те, що в цілому тест середньо диференціює студентів з високим і низьким рівнем професіоналізму (показник для підсумкового балу за всіма шкалами).

Надійність становить 0,77, що вказує на досить високу узгодженість питань у тесті. При цьому в тесті порівняно невелика помилка вимірювання 8,3 бали.

Таблиця 2

Характеристика надійності опитувальника

Альфа-Кронбах n=174	Стандартна помилка вимірювання	Коректована розщеплена для випадкових перетинів	Коректована розщеплена для першого-останнього	Коректована розщеплена для парного-непарного
0,77	8,30	0,57	0,58	0,71

У даній таблиці можна побачити показники надійності тесту сумарно за всіма шкалами. Можна сказати, що методика є достатньо надійною. Для психологічних тестів рівень надійності є допустимим від 0,7 і вище.

Таблиця 3

Вимірювання α Кронбаха за шкалами

Шкала	Показник
Атенціональні здібності	0,681
Стресостійкість	0,267
Креативність	0,190
Цілеспрямованість	0,793
Посидючість	0,332
Комунікативність	0,410
Професійна мотивація	0,467
Професійне мислення	0,633

Згідно даних таблиці 3 можна стверджувати, що за більшістю шкал опитувальника питання узгоджені між собою. Найбільш узгоджені питання мають шкали «Цілеспрямованість», «Атенціональні здібності», «Професійне мислення». Разом з цим є дві шкали, які потребують подальшої роботи, це «Креативність» та «Стресостійкість».

Таблиця 4

Коефіцієнти кореляції між шкалами опитувальника

Шкала	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Атенціональні здібності	1,000	0,398**	0,339**	0,300**	0,235**	0,283**	0,292**	0,399**
2 Стресостійкість	0,398**	1,000	0,278**	0,275**	-0,016	0,287**	0,274**	0,383**
3 Креативність	0,339**	0,278**	1,000	0,124	0,163*	0,114	0,451**	0,146
4 Цілеспрямованість	0,300**	0,275**	0,124	1,000	-0,021	0,412**	0,127	0,310**
5 Посидючість	0,235**	-0,016	0,163*	-0,021	1,000	-0,068	0,198*	-0,027
6 Комунікативність	0,283**	0,287**	0,114	0,412**	-0,068	1,000	-0,002	0,414**
7 Професійна мотивація	0,292**	0,274**	0,451**	0,127	0,198*	-0,002	1,000	0,143
8 Професійне мислення	0,399**	0,383**	0,146	0,310**	-0,027	0,414**	0,143	1,000

Примітка. * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

У цілому виявлено високу кількість позитивних кореляційних зв'язків між шкалами опитувальника, що характеризує його як взаємопов'язаного між собою. Так, шкала «Атенціональні здібності» позитивно корелює зі всіма шкалами на досить високому рівні значущості, тобто при високому рівні цих здібностей підвищуються всі показники базового рівня професіоналізму особистості май-

бутнього інженера. Це може свідчити про те, що спостережливість та об'єм, вибірковість і стійкість уваги знаходиться на чолі кута професіоналізму особистості студента технічних спеціальностей.

Однак є шкали, наприклад «Посидючість», яка корелює лише з атенціональними здібностями та професійною мотивацією, що свідчить про те, що підвищення посидючості майбутнього інженера підвищує рівень спостережливості та зацікавленість професією, і навпаки. Також було проведено кореляційний аналіз між окремими пунктами опитувальника із сумарним балом за шкалою, результати якого вказують про існування показників, які мають значущість на рівні $p \leq 0,05$ та $0,01$.

Важливим показником надійності опитувальника є дискримінативність його завдань, тобто можливість диференціювати респондентів на рівні високий, середній та низький. Майже всі питання опитувальника мають адекватні показники в діапазоні від 0,390 до 0,516, що дозволяє говорити про його достатню надійність. Щодо складності питань, то ці показники складають від 3,8 до 5,375, що свідчить про те, що менша кількість респондентів відповідає позитивно, тобто погоджується без роздумів із питанням.

Таблиця 5

Результати регресійного аналізу опитувальника

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	R	R ²	t	Значимість
	B	Помилка	Бета				
Константа	3,313	1,951		1,0 (100%)		1,698	,000
Атенціональні здібності	1,061	0,068	0,240			15,603	,000
Стресостійкість	1,233	0,067	0,272			18,394	,000
Креативність	1,203	0,075	0,238			15,958	,000
Цілеспрямованість	0,972	0,050	0,292			19,336	,000
Посидючість	0,903	0,091	0,137			9,924	,000
Комунікативність	1,305	0,084	0,232			15,564	,000
Професійна мотивація	1,034	0,059	0,265				17,525
Професійне мислення	1,234	0,058	0,267		17,592	,000	

а. Залежна змінна базовий професіоналізм особистості інженера

Результати регресійного аналізу свідчать, що всі виділені шкали є частиною інтегрованого показника «базовий рівень професіоналізму» та пояснюють 100% дисперсії. Ці дані також підтверджуються кластерним аналізом (рис. 1).

Дендрограма з використанням методу міжгрупових зв'язків

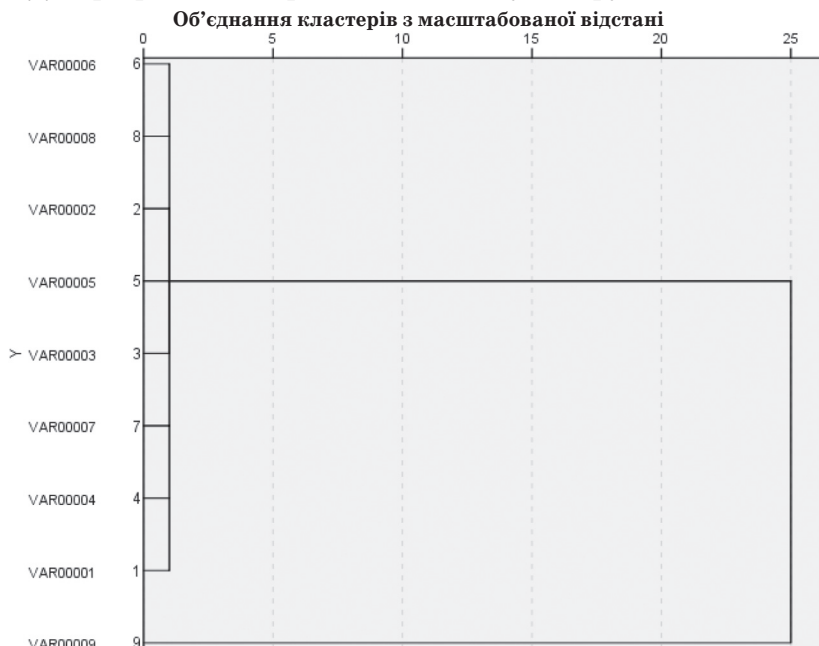


Рисунок 1. Результати кластерного аналізу (VAR0009 – базовий рівень професіоналізму, VAR0006 – комунікативність, VAR0008 – професійне мислення, VAR0002 – стресостійкість, VAR0005 – посидючість, VAR0003 – креативність, VAR0007 – професійна мотивація, VAR0004 – цілеспрямованість, VAR0001 – атенціональні здібності)

Валідизований опитувальник і нормативні показники результатів за шкалами представлено в додатку.

Важливим моментом є розкриття змісту шкал опитувальника:

1. «Атенціональні здібності» – високий рівень свідчить про можливість довго зосереджувати увагу на одному об'єкті, високий обсяг і вибірковість уваги.

2. «Стресостійкість» – високий рівень свідчить про спроможність переносити значні навантаження, що спричиняються особливостями професійної діяльності, та здатність у таких умовах працювати ефективно.

3. «Креативність» – високий рівень свідчить про здатність продукування нових ідей для вирішення професійних завдань, модернізацію «старих, перевірених часом» рішень.

4. «Цілеспрямованість» – високий рівень свідчить про те, що людина ставить собі адекватні плани на майбутнє, має орієнтацію на свідоме досягнення цілей.

5. «Посидючість» – людина, що має високі бали, може довго виконувати монотонну роботу не відволікаючись та витримувати тривалу сидячу роботу.

6. Комуникативність – високий рівень свідчить про спроможність налагоджувати зв'язки та з уміння знайти спільну мову людьми.

7. Професійна мотивація – людина, що має високі бали, відчуває задоволення від обраної спеціальності, потребує професійного розвитку, та бачить себе у професії в майбутньому.

8. Професійне мислення – високий рівень свідчить про можливість використовувати безліч просторових уявлень для виконання професійних завдань, а також розвинену просторову уяву.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Розкрито результати розробки й апробації опитувальника з вивчення особливостей розвитку базового професіоналізму особистості студентів інженерно-технічних спеціальностей, що проводилася у два етапи. Результати першого етапу не дали змогу використовувати опитувальник через недостатній рівень надійності та валідності. На другому етапі результати перевірки засвідчили коректність опитувальника та можливість його проводити із майбутніми інженерами. Отже, опитувальник складається з 31 твердження, відповідь за яким дається за допомогою шкали Лайкерта. Шкалами опитувальника є такі: атенціональні здібності, стресостійкість, креативність, цілеспрямованість, посидючість, комуникативність, професійна мотивація, професійне мислення Надійність опитувальника (показник Альфа-Кронбаха) складає 0,77, більшість шкал опитувальника узгоджені між собою та мають достатньо високий показник надійності. Результати кореляційного аналізу підтверджують взаємопов'язаність шкал і тверджень опитувальника. Регресійний та кластерний аналіз підтвердив валідність опитувальника. Дискримінатив-

ність його завдань мають адекватні показники, тобто свідчать про надійність.

Список використаних джерел

1. Афанасенко Л.А. Валідізація та стандартизація опитувальника професійної самоідентифікації студента аграрного профілю / Л.А. Афанасенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2014 . – № 1 (33). – С. 21–27.
2. Кокун О.М. Опитувальник професійного самоздійснення / О.М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 7. – С. 35–39.
3. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
4. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников / О.В. Митина. – М. : Смысл, 2013. – 235 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Afanasenko L.A. Validizacija ta standartyzacija opytuval'nyka profesijnoi' samoidentyfikacii' studenta agrarnogo profilju / L.A. Afanasenko // Teoretychni i prykladni problemy psihologii'. – 2014 . – № 1 (33). – S. 21–27.
2. Kokun O.M. Opytuval'nyk profesijnogo samozdijsnennja / O.M. Kokun // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2014. – № 7. – S. 35–39.
3. Mandrikova E. Ju. Razrabotka oprosnika samoorganizacii dejatel'nosti / E. Ju. Mandrikova // Psihologicheskaja diagnostika. – 2010. – № 2. – S. 87–111.
4. Mitina O.V. Razrabotka i adaptacija psihologicheskikh oprosnikov / O.V. Mitina. – M. : Smysl, 2013. – 235 s.

ДОДАТОК А ОПИТУВАЛЬНИК БАЗОВОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Інструкція: Вам пропонується низка тверджень, щодо різних сторін Вашого життя і професійної діяльності. У кожному твердженні обведіть ту цифру, яка в найбільшій мірі характеризує Вас і відображає Вашу точку зору:

- 1 – повна незгода,
- 7 – повна згода з цим твердженням,
- 4 – середина шкали.

Інші цифри – проміжні значення

№	Твердження	
1	Кожна людина має право чинити так, як їй хочеться в будь-якій ситуації	1 2 3 4 5 6 7
2	Якби я опинився в складній професійній ситуації, то не допустив би «слабинку»	1 2 3 4 5 6 7
3	Я люблю займатися роботою, що вимагає тривалієї концентрації уваги	1 2 3 4 5 6 7
4	Я завжди намагаюся знаходити інформацію про інновації у професійній діяльності для її впровадження	1 2 3 4 5 6 7
5	Досягнення успіху в обраній професії – мета мого життя	1 2 3 4 5 6 7
6	Реалізація поставлених професійних цілей – девіз мого життя	1 2 3 4 5 6 7
7	Мені важко зібратися в ситуації, що вимагає особливої концентрації сил	1 2 3 4 5 6 7
8	Мені подобається виконувати завдання, що вимагають посидючості	1 2 3 4 5 6 7
9	Я завжди знайду спільну мову з кожним членом свого колективу	1 2 3 4 5 6 7
10	Відаю перевагу використанню традиційних, перевірених роками варіантів рішень професійної задачі, уникаючи інноваційних, не достатньо перевірених	1 2 3 4 5 6 7
11	Я готовий працювати в екстремальних умовах	1 2 3 4 5 6 7
12	Я отримую задоволення від своєї роботи (обраної професії)	1 2 3 4 5 6 7
13	Мені властиво використовувати безліч просторових уявлень для виконання професійних завдань	1 2 3 4 5 6 7
14	Завжди намагаюся підібрати декілька різноманітних нетипових варіантів рішення задачі	1 2 3 4 5 6 7
15	Під час виконання монотонної роботи мені часто хочеться встати і закінчити її	1 2 3 4 5 6 7
16	Я завжди маю власну думку у вирішенні професійних завдань і намагаюся відстояти її	1 2 3 4 5 6 7
17	Мені не властиво спілкуватися з усіма колегами, достатньо одного, двох приятелів	1 2 3 4 5 6 7
18	В умовах дефіциту часу можу якісно виконати завдання	1 2 3 4 5 6 7
19	Бачу себе через 15 років в обраній професії	1 2 3 4 5 6 7
20	Моя уважність дозволяє довго виконувати важку монотонну роботу	1 2 3 4 5 6 7

21	Мені легко уявити (змоделювати «в голові») новий продукт	1 2 3 4 5 6 7
22	В моїх планах є досягнення професійних вершин	1 2 3 4 5 6 7
23	Професійний успіх – провідний мотив мого життя	1 2 3 4 5 6 7
24	Мені легко концентрувати увагу, навіть при дуже тривалій роботі	1 2 3 4 5 6 7
25	Впевнений, що легко адаптуюся в новому колективі	1 2 3 4 5 6 7
26	Впевнений, що моя просторова уява розвинена на високому рівні	1 2 3 4 5 6 7
27	У ситуації вибору між більш оплачуваною роботою не за спеціальністю і менше, але за професією інженера, вибрав би останню	1 2 3 4 5 6 7
28	Вважаю, що в професії інженера неможливо повністю реалізуватися	1 2 3 4 5 6 7
29	Я витримую будь-який темп роботи, від дуже повільного і скрупульозного, до швидкого з дефіцитом часу	1 2 3 4 5 6 7
30	Серед запропонованих професійних завдань вибрав би завдання, яке вимагає посидючості	1 2 3 4 5 6 7
31	Впевнений, що кожен може реалізувати себе в професії	1 2 3 4 5 6 7

«Ключі» для обробки опитувальника

Шкала	Пункти
Атенціональні здібності	3, 20, 24
Стресостійкість	2, 7, 11, 18, 29
Креативність	4, 10, 14, 16
Цілеспрямованість	5, 6, 22, 23
Посидючість	8, 15, 30
Комунікативність	9, 17, 25
Професійна мотивація	12, 19, 27, 28
Професійне мислення	13, 21, 26

ДОДАТОК Б

Нормативні показники для оцінки результатів за шкалами опитувальника та його загального показника

Шкали	Нормативні показники	
	М	SD
Атенціональні здібності	23,05	3,86
Стресостійкість	12,61	3,78

Креативність	18,04	3,39
Цілеспрямованість	20,32	5,1
Посидючість	11,97	2,58
Комунікативність	13,86	4,38
Професійна мотивація	16,63	4,38
Професійне мислення	14,38	3,42
Загальний рівень базового професіоналізму	130,95	17,12

N.V. Pidbutska. Formulation of the questionnaire «Basic professionalism of the future engineer's personality». The article gives the detailed results of the questionnaire's formulation and approbation on studying the peculiarities of development of the personal basic professionalism of the students of technical specialties. The theoretical development of the questionnaire deals with the understanding of professionalism of the future engineer's personality as the integrated characteristic of the agent which contains not only the professional competence, but also reflects the high level of professionally significant qualities, professional identity, acmeological components, the motivational sphere and valuable orientations which provide the progressive development of the specialist. It was developed in two stages. The results of the first stage didn't allow using the questionnaire because of the insufficient level of reliability and validity. At the second stage the checking results showed the correctness of the questionnaire and its possibility to be carried out with the future engineers. All together 363 respondents took part in the research. The validity and reliability of the Questionnaire was checked by means of such programs: a statistical package for social sciences of SPSS (version 20.0) and ITEMAN. The questionnaire consists of 31 statements the answer on which is given by means of Laykert's scale. The reliability of the questionnaire (Alpha Kcronbakh's indicator) makes 0,77, the majority of scales of the questionnaire are coordinated among themselves and have rather high rate of reliability. According to the results of the correlation analysis many positive correlation communications are revealed, this confirms the questionnaire's scales and statements interrelation. The regression and cluster analysis confirmed a validity of the questionnaire. The discriminatory power of its tasks has the adequate indicators in the range of 0,390 -0,516 that allows speaking about its sufficient reliability. The questionnaire scales are the following: attentional abilities, resistance to stress, creativity, commitment, assiduity, communicativeness, professional motivation, professional thinking.

Key words: professionalism of the personality, the future engineer, a questionnaire, validity, reliability, correlative, discriminative, regression and cluster analysis.

Received July 10, 2015

Revised August 25, 2015

Accepted September 21, 2015

МОДЕЛЬНЕ УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНУ МОБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Piletska L.S. The model idea about the personality professional mobility / L.S. Piletska // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 525–539.

Л.С. Пілецька. Модельне уявлення про професійну мобільність особистості. Стаття присвячена висвітленню проблеми професійної мобільності, яка є складним міждисциплінарним феноменом. Наукова категорія «професійна мобільність» розглядається як своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; як складне, багатогранне як за структурою, так і за функціональним призначенням, видовим розмаїттям явище, ключовими ознаками якого є: рухливість, дієвість, швидкість, гнучкість, активність; внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем. Обґрунтовано необхідність побудови структурно-функціональної моделі професійної мобільності особистості. Виокремлено наступні її структурні складові: когнітивну, операційно-дієву, ціннісно-мотиваційну, які інтегруються в соціально-професійну компетентність і проявляються в соціально-психологічному просторі особистості. Визначено рівні реалізації структурно-функціональної моделі професійної мобільності особистості: суб'єктний, соціальний, вчинковий. Показано, що у процесі фахової підготовки професійна мобільність виступає предметом формування, а отже, її складовою концепції підготовки фахівців у закладах освіти.

Ключові слова: професійна мобільність, структурно-функціональна модель, рівні реалізації.

Пилецкая Л.С. Модельное представление о профессиональной мобильности личности. Стаття посвящена освещению проблемы профессиональной мобильности, которая является сложным © Л.С. Пілецька

междисциплинарным феноменом. Научная категория «профессиональная мобильность» рассматривается как своеобразный личностный ресурс, лежащий в основе эффективного преобразования окружающей среды и самой себя в ней; сложное, многогранное как по структуре, так и по функциональному назначению, видовым разнообразием явление, ключевыми признаками которого являются: подвижность, действенность, скорость, гибкость, активность; внутренний (мотивационно-интеллектуально-волевой) потенциал личности, лежащий в основе гибкой ориентации и деятельностного реагирования в динамичных социальных и профессиональных условиях в соответствии с собственными жизненными позициями; обеспечивает готовность к изменениям и реализацию этой готовности в своей жизнедеятельности (готовность личности к современной жизни с его многоаспектными факторами выбора) детерминирует профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к профессиональной деятельности, личностное развитие, способствует эффективному решению профессиональных проблем. Обоснована необходимость построения структурно-функциональной модели профессиональной мобильности личности. Выделены следующие её структурные составляющие: когнитивная, операционно-действенная, ценностно-мотивационная, которые интегрируются в социально-профессиональную компетентность и проявляются в социально-психологическом пространстве личности. Определены уровни реализации структурно-функциональной модели профессиональной мобильности личности: субъектный, социальный, поведенческий. Показано, что в процессе профессиональной подготовки профессиональная мобильность выступает предметом формирования, а следовательно, и составляющей концепции подготовки специалистов в учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, структурно-функциональная модель, уровни реализации.

Постановка проблеми. Сучасна людина проживає своє життя в мінливому світі, ознакою якого є стрімко зростаюча інтенсивність і динамічність різномасштабних змін, глобалізаційна інтеграція. Процеси глобалізації та інтеграції, суперечливі за змістом, змушують особистість постійно бути готовою до переміщень у соціумі, легко адаптуватися до нових умов, гнучко взаємодіяти з різними соціально-культурними системами і суб'єктами. Тому сучасна людина, щоб відчутти себе успішною, ефективно функціонуючою особистістю, повинна бути мобільною у професійній сфері. Проте зміна професійного статусу не означає, що людина стала професійно мобільною. Окреслена суспільна проблема породжує наукову щодо з'ясування психологічного змісту, структури, соціально-психологічних умов та чинників, механізмів, психологічних ресурсів професійної мобільності особистості. Тому звернення до проблеми з'ясування

сутності соціально-психологічних основ професійної мобільності особистості є актуальним і значущим для теорії і практики соціальної психології. Крім того, розуміння соціально-психологічної сутності професійної мобільності особистості пов'язане з низкою існуючих суперечностей, а саме:

- між категоріальною невизначеністю і використанням наукових понять «професійна мобільність», «професійна кар'єра», «професійний розвиток», «професійно мобільний фахівець» і необхідністю їх категоризації;
- між суспільною потребою у професійно мобільних фахівцях та недостатнім рівнем їх підготовки в навчальних закладах і відсутністю соціально-психологічних умов для особистісного розвитку та вимогами практики;
- між необхідністю для особистості бути професійно мобільною й усвідомленням можливих деструктивних наслідків мобільності.

Попри наявність певних відмінностей у розробці теоретико-методологічних основ і науково-емпіричних їх обґрунтувань, концептуальні підходи в соціальній психології є недостатньо розгалуженими і не чітко диференційованими. Як спеціальна задача на цьому шляху постає проблема розуміння професійної мобільності не тільки як процесу перекваліфікації чи адаптації в професії, а як особистісного безперервного саморозвитку, переходу на іншу стадію професійної кар'єри і набуття нової соціально-психологічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти наукової проблеми мобільності досліджували філософи і соціологи (Б. Барбер, Р. Бендікс, П. Блау, П. Бурдье, М. Вебер, Д. Голдторп, Р. Громова, К. Девіс, О. Дункан, Е. Дюркгейм, Л. Іонін, Р. Еріксон, Т. Заславська Л. Кансузян, Н. Коваліско, С. Ліпсет, О. Посухова, Р. Радаєв, Р. Ривкіна, П. Сорокін, В. Хесле, П. Штомпка та ін.); економісти та демографи (О. Білік, Ф. Гайсин, В. Данюк, М. Долішній, О. Лівшин, К. Микульський, Н. Мурадян, Л. Смірних, І. Смирнова, О. Стахів, Н. Седова та ін.), що дозволило диференціювати уявлення про мобільність. З'ясовано, що вона може бути вертикальною і горизонтальною, індивідуальною і груповою, внутрішньогенераційною і міжгенераційною; соціальною, трудовою, культурною, міжпрофесійною, професійною, тощо. Диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з динамічністю соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, що призводить до підвищення мобільності особистості за різноманітними «векторами їх соціального функціонування» (П. Сорокін).

Значну увагу дослідженню проблеми готовності особистості до самореалізації та мобільності приділяли психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Борисюк, Ю. Бохонкова, О. Блинова, Г. Вайзер, П. Горностай, Ю. Дворецька, Н. Завацька, І. Зимня, Е. Зеєр, С. Клімов, М. Кліщевська, О. Краснорядцева, О. Леонтєв, А. Маркова, Н. Михайлова, Л. Орбан-Лембрик, М. Пряжников, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Шавир, А. Штейнмец та ін.).

Вагомий внесок в обґрунтування теоретичних засад формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною і вищою освітою зробили педагоги-науковці: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, О. Неделько, О. Нікітіна, С. Савицький, Н. Хакімова, Г. Яворська та ін.

Актуальними є дослідження професійної мобільності, її структури, видів (Є. Іванченко, С. Кугель, Л. Лесохіна, Л. Рибнікова, І. Шпекторенко та ін.). Дослідники (Л. Амірова, Л. Горюнова, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, В. Ковальова, Л. Левченко, Р. Пріма, В.Тихонович, М. Шабонова та ін.) розглядають професійну мобільність як готовність до змін у професійному середовищі та як адаптаційні процеси (Ю. Дворецька, О. Нікітіна, І. Нікуліна та ін.). Теоретико-методологічні основи дослідження професійної кар'єри, а відтак і вертикальної професійної мобільності у вітчизняній психології закладені розробками Л. Карамушки, О. Молл, В.Почебут, А. Толстої, В.Чикер та ін.

Основні підходи до визначення професійної мобільності проаналізовано О. Дудіною, Ю. Калиновським, М. Лукашевичем та ін. Переважна більшість наукових досліджень спрямовані на вивчення мобільності особистості в контексті її професійної підготовки: майбутніх офіцерів (А. Ващенко), економістів (Є. Іванченко), викладачів (Б. Ігошева, О. Нікітіної, Р. Пріми, В. Славьоніна), інженерів (С. Капліної), менеджерів-аграріїв (Н. Кожемякіної). Досліджено умови формування професійної мобільності у представників різних професійних груп: фахівців технічного (Л. Меркулова) та машинобудівного (С.Савицький) профілів, працівників (Л. Сорокіна) й керівників (І. Забірова) промислових підприємств, викладачів вищої школи (Л. Амірова, І. Нікуліна), державних службовців (І. Шпекторенко).

Результати дослідження професійної мобільності як детермінанти конкурентоспроможності особистості представлено в роботах Ю. Дворецької, Е. Зеєра, А. Маркової, Л. Мітіної,

М. Пряжнікова та ін. Вплив професійної мобільності на розвиток і становлення успішної людини розкрито Б. Гершунським, А. Пригожиним та ін. Вивчення мобільності як професійної якості відображено С. Кугель, І. Смирновою, В. Суровневою та ін. Дослідження мобільності в контексті професійної компетентності розкрито в роботах В. Адольфа, Л. Сорочіної та ін.

Проте проблема соціально-психологічних умов та чинників професійної мобільності в нових соціально-економічних умовах потребує глибокого методологічного аналізу.

Мета статті: здійснити методологічний аналіз професійної мобільності особистості

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна мобільність є складним міждисциплінарним феноменом, вивчення якого знаходиться на перетині багатьох наук, міститься в площині соціального і психологічного, індивідуального і групового, проте соціально-психологічний аспект зазначеної проблеми висвітлений недостатньо.

Отже, мобільність як феномен проявляється у різних соціальних сферах життєдіяльності людини [1; 6]. Процеси, які спонукають людину до соціальних переміщень, взаємообумовлені як активністю самої особистості, так і впливом соціуму на життєвий особистісний вибір.

Аналіз проблеми професійної мобільності породжує низку важливих і невирішених в сучасній науці проблем, а саме: протікання процесів адаптації індивіда чи групи людей в кризових умовах; специфіка соціальної ідентичності в процесі зміни статусно-рольових позицій; чинники досягнення успішного кар'єрного росту; набуття нових психологічних якостей; урахування чинників психофізіологічної сумісності при інтеграції в нову спільноту; домінування мотивації досягнення при вертикальній мобільності; знаходження психологічних механізмів соціальної мобільності; дослідження індикаторів позитивної і негативної мобільності та шляхів її попередження; особливості розвитку психологічної готовності до виконання нового типу діяльності.

Обстоюємо думку щодо розуміння сутності професійної мобільності у межах трьох напрямів: особистісної риси, характеристики процесу діяльності, динаміки процесів самовдосконалення фахівця, що вказує на її інтегративний характер [2; 3; 4; 5].

Головна ідея концепції розуміння сутності психологічних основ професійної мобільності особистості об'єднує три

взаємопов'язаних блоки: методологічний, змістовний (соціально-психологічний), інструментальний.

Методологічний блок акумулює філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до вирішення дослідженої проблеми, зокрема:

- Системного, що дозволяє розглядати професійну мобільність як складову соціальної мобільності у контексті соціокультурного простору. Доцільність такого вибору підтверджується також тим, що системний підхід є універсальним інструментом пізнавальної діяльності: як система може розглядатися будь-яке явище, хоча, зрозуміло, не кожний об'єкт наукового аналізу цього потребує. Інформація, отримана на основі системного підходу, володіє двома принципово важливими властивостями: по-перше, дослідник здобуває лише необхідну інформацію; по-друге, вона є достатньою для розв'язання поставленого завдання. Ця особливість системного підходу зумовлена тим, що аналіз об'єкта як системи означає розгляд його тільки в певному відношенні, зокрема, в якому об'єкт є системою. Системні знання – це результат пізнання об'єкта не в цілому, а певного «зрізу» з нього, що здійснюється відповідно до системних «характеристик об'єкта». Правомірність дослідницької позиції підтверджується тим, що у сучасній психологічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду проблеми формування професійної мобільності майбутнього фахівця, який здійснюється невідривно від процесу навчання, є його складовою частиною і будується на основі принципів системного підходу як об'єднуючого, інтегративного методологічного принципу.

- Аксиологічного, що актуалізує мотиваційно-ціннісну сферу індивіда як рушійну силу формування особистісно-професійних якостей, де професійна мобільність є елементом внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності.

- Компетентнісного, орієнтованого на формування діяльнісно-рольових характеристик (знань, умінь, навичок, ставлення, досвіду) та професійної позиції фахівця як інтегративного особистісного утворення, що відображає готовність особистості на етапі перекваліфікації до професійного росту, оволодіння прийомми самореалізації в новому виді професійної діяльності.

- Особистісно-діяльнісного, що ґрунтується на діалектичному поєднанні завдань професійної підготовки фахівця з його індивідуальною траєкторією самореалізації та розвитку особистісно-професійних якостей, з-поміж яких інтегративною є про-

фесійна мобільність; системно-цілісного, який розширює наукове пізнання структурно-компонентного вияву професійної мобільності особистості за новим фахом у розвитку й динаміці, виявляє інтегративні характеристики означеного феномена в досліджуваному процесі [5].

Отже, внаслідок проведеного теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми можна розглядати професійну мобільність як:

- підґрунтя ефективного реагування особистості на «вклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому;
- складне, багатогранне як за структурою, так і за функціональним призначенням, видовим розмаїттям явище, ключовими ознаками якого є: рухливість, дієвість, швидкість, гнучкість, активність;
- внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктивність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем [5].

Визначено, що інтегративною ознакою становлення професійно мобільного фахівця виступає стійка готовність особистості до динамічної професійної діяльності, яка зумовлює сукупність рис і характеристик як самої діяльності, так і її суб'єкта. Розкриття соціально-психологічної структури особистості, її життєвого шляху, мобільності в системі суспільних відносин дозволяє побачити засади, на ґрунті яких формуються ті чи інші особистісні характеристики, діагностувати соціально-психологічні властивості особистості і впливати на них. Тому, розуміння становлення особистості в соціумі неможливе сьогодні поза суспільними відносинами, поза взаємодією, спілкуванням і діяльністю, активним суб'єктом яких є особистість.

Аналіз проблеми професійної мобільності в координатах соціокультурного простору дозволив сформулювати наступні узагальнення (див. рис.1.1.).

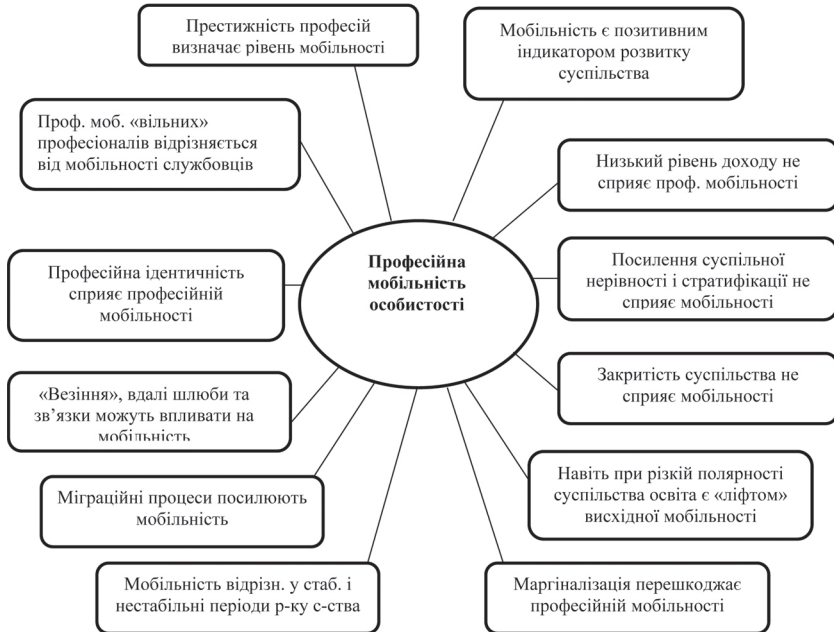


Рис. 1. Соціокультурний аспект проблеми професійної мобільності особистості (авторське бачення)

У ході дослідження ми припустили, що для ефективності прогнозування професійного розвитку фахівця доцільно створити модель професійної мобільності особистості, структурні компоненти якої слугуватимуть прообразом ефективної професійної діяльності в реальній практиці.

На основі методологічної бази дослідження – міждисциплінарного, системно-генетичного підходів, досліджених науковцями аспектів професійної мобільності, а також системного розв'язання цієї проблеми в науці нами розроблена структурно-функціональна модель професійної мобільності особистості (див. рис.2).

Необхідність розробки згаданої моделі пов'язана з необхідністю виявлення і діагностики причин, що породжують виникнення труднощів соціальної адаптації молодих фахівців, вимагають корекції на етапі формування спеціаліста в навчальному закладі, а також із недостатнім висвітленням даної проблеми в науковій літературі.

Згідно з моделлю, професійна мобільність включає наступні структурні складові: когнітивну, операційно-дієву, ціннісно-моти-

ваційну, які інтегруються в соціально-професійну компетентність і проявляються в соціально-психологічному просторі особистості.

Зовнішні соціальні зв'язки

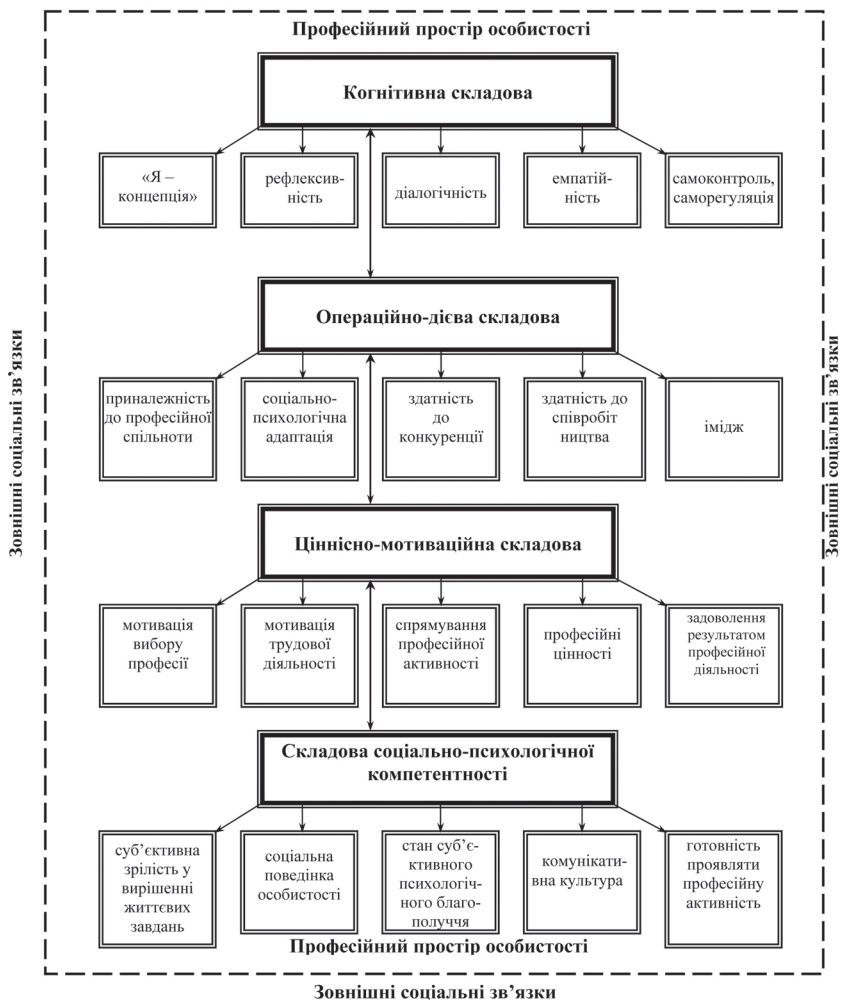


Рис. 2. Структурно-функціональна модель професійної мобільності особистості

Когнітивна складова включає в себе «Я-концепцію», рефлексивність, діалогічність, емпатійність, самоконтроль, саморегуляцію тощо. Більшість компонентів презентує професійно значущі якості фахівця відповідно до обраної спеціальності і складає зміст

психологічного профілю особистості фахівця. Когнітивна складова професійної мобільності об'єднує професійно спрямований стиль мислення та здатність до навчання, учіння. Професійно спрямований стиль мислення відображає специфіку професійної діяльності, сприяє досягненню в ній успіху. Здатність до навчання та учіння є обов'язковою умовою для навчання у вищому навчальному закладі й наступного виконання професійних завдань. Когнітивний аспект включає в себе свідомий мисленнєвий аналіз усього, що стосується професійного розвитку – професійних знань та інформації, власної професійної позиції, мети та завдань діяльності тощо. Когнітивна активність нерозривно пов'язана з розвитком рефлексії, здатністю до адекватного самоаналізу, тобто є, по суті, свідченням функціонування професійної самосвідомості, відображенням ступеня її розвитку.

Операційно-дієва складова об'єднує в собі суб'єктивне відчуття приналежності до професійної спільноти, адаптацію до колективу, здатність до конкуренції, здатність до співробітництва, залежність/незалежність від соціальної оцінки, імідж. Успішна адаптація до колективу, сформованість таких важливих соціально-психологічних якостей, як здатність до конкуренції, співробітництво, створюють позитивне тло для розвитку професіоналізму, сприяють професійній самореалізації та забезпечують особистості необхідний рівень психологічного комфорту. Адекватне сприйняття соціальної оцінки, впевненість у собі, незалежність у прийнятті рішень та здійсненні вибору сприяють вільному професійному самовираженню та досягненню особистої мети.

Операційно-дієва складова реалізується через ступінь засвоєння практичних навичок та умінь, готовність до професійних випробувань, професійну діяльність. Особливого значення в реалізації даної складової набуває виробнича практика, під час якої можна перевірити та вдосконалювати ступінь засвоєння практичних умінь і навичок. Тож дана складова об'єднує в собі всі прояви цілеспрямованої діяльності особистості на шляху до здобуття професії та професійної самореалізації, свідомі й несвідомі вчинки, різноманітні поведінкові прояви, частина з яких також може мати неусвідомлюваний характер.

Ціннісно-мотиваційна складова представлена мотивацією вибору та оволодіння професією, мотивацією трудової діяльності, спрямованістю, професійними цінностями. Позитивна внутрішня мотивація відіграє важливу роль у процесі оволодіння майбутньою професією. Рівень і якість засвоєння знань, умінь і практичних навичок студентами залежить значною мірою від

того, наскільки навчання як процес здобуття фаху та особистого самовдосконалення значущий, підкріплений внутрішніми позитивними мотивами. Професійні цінності об'єднують індивідуальні, соціальні та абсолютні цінності особистості, а також зумовлюють ціннісно-орієнтаційну єдність професійної спільноти.

І результатом сформованості професійної мобільності особистості як зрілого суб'єкта власного життєвого шляху є соціально-психологічна компетентність. Соціально-психологічна компетентність розуміється як особливий мотиваційний стан – готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань. Концепція соціально-психологічної компетенції визначає соціальну поведінку особистості загалом та включає адаптивні здатності особистості та ефективність функціонування в певних соціальних ситуаціях, зокрема атрибутами соціально-психологічної компетентності вважаються соціальні навички, цілеспрямовані можливості та міжособистісні відносини особистості, кожен з яких впливає на особисте життя індивіда та його психічне здоров'я. Це здатність бути толерантним до критики та до невизначеності, здатність змінювати себе, деструктивну поведінку, здатність висловити свою незгоду, вміння вибачатися, здатність виражати й приймати компліменти, починати та підтримувати розмови належним чином, вміння організувати свій час, відкрито виражати почуття тощо. Важливі компоненти соціально-психологічної компетенції – це насамперед вербальні та невербальні комунікаційні здатності, емпатія. Структурні складові професійної мобільності та їх змістовні компоненти розглядалися нами у нерозривній єдності, рівень розвитку яких може розцінюватися як показник ступеня сформованості окремих підсистем і професійної мобільності в цілому.

Варто зазначити, що поділ складових на компоненти дещо умовний, оскільки один компонент може входити до кількох структурних складових.

Модельне проектування професійної мобільності особистості виходить на проблему реалізації структурних складових моделі в умовах вузівського середовища.

Модель професійної мобільності особистості реалізується на таких рівнях: суб'єктному, соціальному, вчинковому (див. рис. 3.). Змістовими характеристиками суб'єктного рівня є: актуалізація адаптаційного потенціалу; актуалізація комунікативного потенціалу; сформованість мотиваційної, когнітивної та афективної сфери; індивідуально-психологічний профіль особистості, відповідно до обраної професії; наявність індиві-

дуально-психологічних ресурсів у виробленні життєстійкості. Ознаками прояву змістовного рівня є здатність до трансформації індивідуально-психологічного досвіду; високий рівень соціально-психологічної взаємодії; інтеграція у професійне середовище; реалізація соціально-психологічної та професійної компетентності; встановлення нових зв'язків та соціальних ідентичностей. На вчинковому рівні модель професійної мобільності реалізується в апробації нових моделей поведінки у професійному середовищі; готовність до професійного зростання; цілепокладання кар'єри; високій активності перетворення дійсності; реалізації спектра професійних ролей; опануванні професією; готовності змінити професію; готовності до професійного навчання; участі в активному соціально-психологічному навчанні.

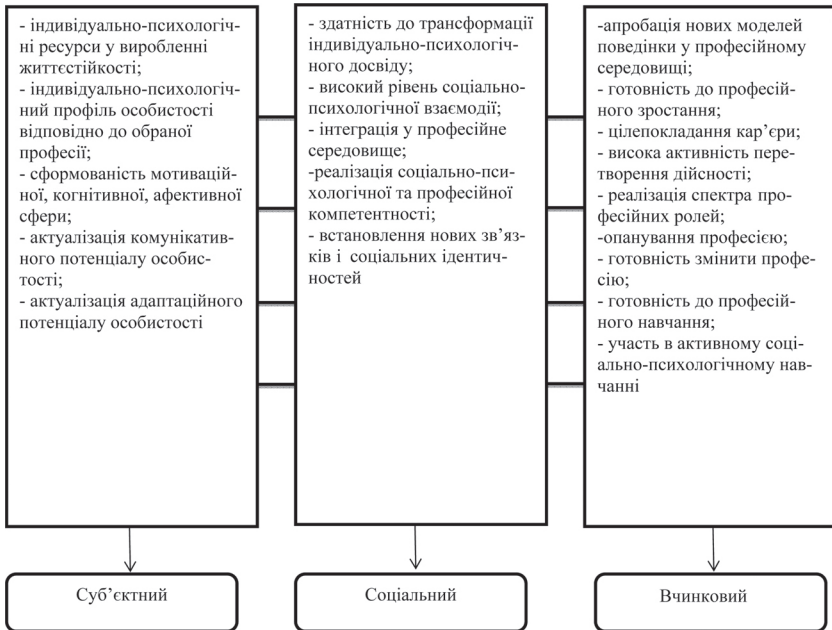


Рис. 3. Рівні реалізації структурно-функціональної моделі професійної мобільності особистості

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений теоретико-методологічний аналіз основних наукових підходів щодо проблеми професійної мобільності особистості дозволив розглянути її як інтегративну властивість фахівця, внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал

особистості, який лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності; детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професії та особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню професійних проблем.

Визначено, що професійна мобільність – це складноорганізований конструкт у структурі психологічного профілю особистості, який проявляється в процесі професійної кар'єри і невід'ємний від соціокультурного середовища професійної діяльності та професійної взаємодії. З'ясовано, що професійна мобільність за своєю природою соціальна. Вона існує лише в соціальних системах, а її сформованість / несформованість залежить від того соціального й освітнього середовища, у якому відбувається становлення особистості спеціаліста-професіонала. Це системне багаторівневе явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо його вивчення.

Дослідження розглянутої проблеми може бути продовжене в напрямку вивчення психологічних механізмів, які визначають інтенсивність і спрямованість професійної мобільності особистості за віковим та гендерним аспектами, а також у відповідності з професійною специфікацією. Серед перспективних напрямків вбачаємо також вивчення професійної мобільності в умовах трудової міграції, а також розробку соціально-психологічних технологій самомотивації, пошук нових форм професійної самоідентифікації особистості як умов запобігання професійним деформаціям, маргіналізму, вироблення професійної життєстійкості в умовах безробіття та кризи.

Список використаних джерел

1. Lipset and Benedix. Social mobility in industrial societies / Lipset and Benedix // University of California press, 1967. – 613 p.
2. Пілецька Л. С. Психологічна сутність професійної мобільності особистості / Л. С. Пілецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во «ЛАДО», 2013. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 368–371.
3. Пілецька Л. С. Психологічні критерії професійної мобільності особистості / Л. С. Пілецька // Зб. наук. праць Прикарпатського національного університету імені Василя

- Стефаника. – Серія : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 19. – Ч.1. – С. 152–159.
4. Piletskaya L. S. Psychological resources of a professional mobile identity / L. S. Piletskaya // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 1 (33). – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – С. 305–312.
 5. Пілецька Л. С. Соціально-психологічні основи професійної мобільності особистості : Автореф. дис...наук. ст. д-ра психолог. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України / Л. С. Пілецька. – Київ, 2014. – 40 с.
 6. Сорокин П. А. Социальная мобильность, её формы и флуктуации / Питирим Александрович Сорокин // Социология : Хрестоматия для вузов / Альберт Иванович Кравченко. – Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – С.449–479.
 7. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: Дис. канд. ... психол. наук/Н. Р. Хакимова . – Кемерово, 2005. – 179 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Lipset and Benedix. Social mobility in industrial societies / Lipset and Benedix // University of California press, 1967. – 613 p.
2. Pilec'ka L. S. Psychologichna sutnist' profesijnoi' mobil'nosti osobystosti / L. S. Pilec'ka // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. – К. : Vyd-vo «LADO», 2013. – Т.1. – Вуп. 40. – С. 368–371.
3. Pilec'ka L. S. Psychologichni kryterii' profesijnoi' mobil'nosti osobystosti / L. S. Pilec'ka // Zb. nauk. prac' Prykarpats'kogo nacional'nogo universytetu imeni Vasylja Stefanyka. – Serija : filosofija, sociologija, psihologija. – Ivano-Frankivs'k : Vyd-vo DVNZ «Prykarpats'kyj nacional'nyj universytet imeni Vasylja Stefanyka», 2014. – Vyp. 19. – Ch.1. – S. 152–159.
4. Pilec'ka L. S. Psychological resources of a professional mobile identity / L. S. Pilec'ka // Teoretichni i prikladni problemi psihologii' : zb. nauk. prac' Shidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalja. – № 1 (33). – Lugans'k : Vid-vo SNU im. V. Dalja, 2014. – S. 305–312.

5. Pilec'ka L. S. Social'no-psychologichni osnovy profesijnoi' mobil'nosti osobystosti : Avtoref. dys... nauk. st. d-ra psycholog. nauk : 19.00.05 «Social'na psihologija, psihologija social'noi' roboty». – Instytut psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny/ L. S. Pilec'ka. – Kyi'v, 2014/ – 40 s.
6. Sorokin P. A. Social'naja mobil'nost', ee formy i fluktuacii / Pitirim Aleksandrovich Sorokin // Sociologija : Hrestomatija dlja vuzov / Al'bert Ivanovich Kravchenko. – Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2002. – S.449–479.
7. Hakimova N. R. Professional'noe samoopredelenie lichnosti i psihologicheskie uslovija ego realizacii v situacii smeny professional'noj dejatel'nosti: Dis. kand. ... psihol. nauk / N. R. Hakimova. – Kemerovo, 2005. – 179 s.

L.S. Piletska. The model idea about the personality professional mobility. The article is devoted to the highlighting the problem of the professional mobility which is a complex interdisciplinary phenomenon. The scientific category of «professional mobility» is regarded as the peculiar personal resource, which is the cornerstone of effective transformation of the social environment and of itself in it; complex and many-sided both by the structure and the functional purpose, species diversity phenomenon, the key features of which are: mobility, efficiency, speed, flexibility and activity; internal (motivational and intellectual and volitional) personality potential, which is the cornerstone of flexible orientation and activity reaction in dynamic social and professional conditions according to own living positions; ensures readiness for changes and realization of this readiness in its vital activity (the personality readiness for modern life with its multifaceted factors of the choice); determines professional activity, subjectivity, the creative approach to the professional activity, personal development that promotes the effective solution of the professional problems. The necessity of structural and functional model of the personality professional mobility is grounded. Its following structural components are singled out: cognitive, operational and effective, valuable and motivational components which are integrated into social and professional competence and manifested in social and psychological space of the personality. The levels of the realization of both structural and functional model of the personality professional mobility: subjective, social, and behavioral are determined. It is shown that in the process of the professional training the professional mobility acts as the formation subject, and therefore the constituent part of the concept of specialists' training in educational establishments.

Key words: professional mobility, structural and functional model, levels of realization.

Received July 11, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 21, 2015

Психологічні особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді

Povoroznyk K.O. Psychological characteristics of students' time perspective development / K.O. Povoroznyk // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 540–550.

К.О. Поворозник. Психологічні особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді. У статті розглянуто результати емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку часової перспективи у студентської молоді за критерієм збалансованості. Розкрито психологічний зміст поняття «часова перспектива особистості». Визначено, що вона являє собою її інтегральну динамічну характеристику, яка є механізмом смислової саморегуляції поведінки та діяльності, пов'язаної з вирішенням особистістю життєвих завдань та формуванням життєвого шляху. Встановлено фактори її порушень та оптимального розвитку у студентської молоді, визначено структуру «збалансованої часової перспективи» та її структурно-динамічні компоненти (когнітивний, ціннісно-смісловий, екзистенційно-діяльнісний). Обґрунтовано інтегральний критерій збалансованої часової перспективи та критерії її балансу на рівні кожного компонента. Теоретично визначено, що збалансована (оптимально розвинена) часова перспектива є психологічним конструктом, що характеризується флективністю часового центру особистості (переключенням на минуле, теперішнє чи майбутнє в процесі актуальної ситуації, у якій знаходиться суб'єкт) та балансом часових установок та орієнтацій. Проаналізовано емпірично досліджені особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді на рівні когнітивного, ціннісно-сміслового й екзистенційно-діяльнісного компонентів та на інтегральному рівні за критерієм балансу. Визначено психологічну природу порушень часової перспективи у студентів та взаємозв'язки оптимального розвитку збалансованої часової перспективи з екзистенційними характеристиками молоді людини. Обґрунтовано концептуальну модель розвитку збалансованої часової перспективи із урахуванням екзистенційних механізмів.

Ключові слова: часова перспектива особистості, збалансована часова перспектива, суб'єктне відношення до часу, флективний часовий

центр, інтеграція досвіду минулого, конструювання реалістичного майбутнього, ціннісно-смысловий масштаб часу, аутентичне переживання часу.

К.А. Поворозник. Психологические особенности развития временной перспективы у студенческой молодежи. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей развития временной перспективы у студентов через призму критерия сбалансированности. Раскрыто психологическое содержание понятия «временная перспектива личности». Определено, что она представляет собой её интегральную динамическую характеристику, выступающую механизмом смысловой саморегуляции поведения и деятельности, связанной с решением личностно-жизненных задач и формированием жизненного пути. Определены факторы её деформации и оптимального развития, определена структура сбалансированной временной перспективы и её структурно-динамические компоненты (когнитивный, ценностно-смысловой, экзистенциально-деятельностный). Обоснованы критерии её баланса на уровне каждого компонента. Теоретически определено, что сбалансированная (оптимально развитая) временная перспектива является психологическим конструктом, характеризующимся флективностью временного центра личности (переключаемостью на прошлое, настоящее, будущее в процессе актуальной ситуации, в которой находится субъект) и сбалансированностью временных установок и ориентаций. Проанализированы особенности развития временной перспективы у студентов на уровне когнитивного, ценностно-смыслового и экзистенциально-деятельностного компонента и на интегральном уровне по критерию сбалансированности. Определены нарушения развития временной перспективы у студентов и установлены взаимосвязи временной перспективы с их экзистенциальными характеристиками. Обоснована концептуальная модель развития сбалансированной временной перспективы с использованием экзистенциальных механизмов.

Ключевые слова: временная перспектива личности, сбалансированная временная перспектива, субъектное отношение ко времени, флективный временной центр, интеграция опыта прошлого, конструирование реалистичного будущего, ценностно-смысловой масштаб времени, аутентичное переживание времени.

Постановка проблеми. Актуальність наукового дослідження проблеми розвитку часової перспективи студентської молоді обумовлюється як вимогами суспільного життя, так і логікою розвитку психологічної науки і практики. Це пов'язано з тим, що часова перспектива є феноменом, який відображає взаємозв'язок і взаємозумовленість минулого, теперішнього та майбутнього часу в свідомості, поведінці та діяльності особистості. Відповідно, розвиток часової перспективи передбачає розвиток в неї здатності до усвідомлення та наскрізного бачення часу

власного життя, здатності займати активну позицію по відношенню до проживання теперішнього, планування майбутнього та розкриття смислів минулого.

Дані наукових досліджень (К. Левін, Д. Нюттен, М. Мамардашвілі, Л. Франк, К. Абульханова-Славська) дозволяють стверджувати, що темпоральність – переживання особистістю часу життя, відношення та взаємодія з ним – є фундаментальною характеристикою людського досвіду, адже розгортання життєвого шляху людини відбувається в особливому вимірі психологічного часу.

Однак, не зважаючи на наявність глибоких наукових досліджень зазначеної проблеми, сучасний стан її розробки характеризується принциповими обмеженнями: потребує вивчення широке коло питань, пов'язаних із розбалансуванням часових модусів та можливостями розвитку збалансованої часової перспективи особистості. Вищенаведене зумовлює актуальність, соціальну значущість і своєчасність наукового вивчення проблеми, яка знаходиться у центрі нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі психологічної науки вивчення проблем розвитку часової перспективи особистості відбувається у парадигмі різних наукових підходів. У *причинно-цільовій концепції психологічного часу* особистості Є. Головахи, О. Кроника [2] інтродукується поняття *масштабу* психологічного часу, який розглядається цими вченими як час її реальних психічних процесів, станів і характеристик. Термін «часова перспектива» охоплює різні аспекти психологічного часу особистості: власне часову перспективу, яка характеризується: протяжністю, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості, рівнем реалістичності; часову установку, яка характеризується позитивним або негативним ставленням суб'єкта по відношенню до минулого, теперішнього, майбутнього; часову орієнтацію, яка є домінуючою орієнтацією поведінки суб'єкта. У мотиваційному підході Дж. Нюттена [5], Г. Хекхаузена [6] часова перспектива розглядається як перспектива майбутнього, а ефективність діяльності людини у часі досліджується з урахуванням її мотиваційного змісту.

Слід зазначити, що в сучасній психології відбувається парадигмальна трансформація існуючих концепцій часової перспективи у світлі неklasичних, зокрема, постнеklasичних, наукових підходів (М. Магомед-Емінов, Д. Леонтьєв, Г. Сирцова, Б. Братусь, Ф. Василюк, Є. Осін). Д. Леонтьєв виділяє екзистен-

ційно-діяльнісний аспект опосередкування смислової реальності і висуває категорію смислу в перший ряд парадигми нової психології особистості постнекласичного напрямку [4]. У концепції К. Абульханової та Т. Березіної найвищим рівнем організації часової перспективи вважається масштаб часу життя особистості, коли вона виступає суб'єктом життя і створює суб'єктивний, ціннісний, епіцентричний час [1]. Для аналізу якісних характеристик часової перспективи Ф. Зімбардо, Д. Бойд, Л. Бонівіл вводять поняття балансу [3]. Збалансована (оптимально розвинена) часова перспектива є передумовою збереження психологічного і фізичного здоров'я особистості, її успішної соціальної адаптації, а її баланс визначається індивідуально-психологічними факторами особистості, зокрема особливостями синхронізації часових локусів смислу та інтеграції її життєвого досвіду і «его-структур»; смисловою інтенціональністю; системним критичним мисленням, мудрістю (Дж. Вебстер, Г. Вестергоф).

Синтез темпоральних та екзистенційного підходів дозволив нам побудувати теоретичний конструкт часової перспективи особистості (визначити її структуру та структурні компоненти): когнітивний; ціннісно-смиловий; екзистенційно-діяльнісний, визначити критерії її збалансованості та сформулювати власне визначення. Визначено, що критерієм збалансованого розвитку когнітивного компонента часової перспективи виступає збалансованість зосередженості особистості на певних часових відрізках власного життя (без надмірного «зависання» на минулому, теперішньому чи майбутньому), здатність до його цілісного осмислення, позитивного сприйняття та оцінювання. Критерієм збалансованого розвитку ціннісно-смилового компонента часової перспективи виступає ціннісно-смилова насиченість часу. Критерієм збалансованого розвитку екзистенційно-діяльнісного компонента часової перспективи виступає суб'єктне (ціннісне) відношення особистості до часу та розвинення в неї флективного часового центру.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Враховуючи актуальність та соціальну значущість зазначеної проблеми, ми поставили перед собою мету: емпірично дослідити психологічні особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді через призму критерію збалансованості. В основу дослідження покладено таке припущення: розвиток збалансованої часової перспективи студентської молоді зумовлений здатністю молодої людини до осмислення власного автобіографічного досвіду та його інтеграції; усвідом-

люваної присутності у теперішньому та реалістичним баченням власного майбутнього; ціннісно-смісловою насиченістю часу, гнучкістю її часової «Я-концепції» та екзистенційною діяльністю особистості в процесі проектування себе у часі життя. Для перевірки припущення було організовано та проведено емпіричне дослідження особливостей розвитку часової перспективи у студентської молоді за критерієм балансу.

У дослідженні взяли участь 150 осіб – студентів ВНЗ Києва 2-4 курсів різних спеціальностей; використано комплекс **діагностичних методик**: методика «Часова перспектива особистості» (Zimbardo Time Perspective Inventory: ZTPI) (автор Ф. Зімбардо, адапт. Г. Сирцової); методики «Часові децентрації» і «Шкали переживання часу» (Є. Головаха, О. Кронік); методика «Діагностика особистісних дезорганізаторів часу» (О. Кузьміна). Для виявлення статистичних відмінностей між групами було використано методи Манна-Уїтні (непараметричний критерій U) та Ст'юдента (Т-критерій).

Першим етапом дослідження стало вивчення її збалансованості у студентів, яке довело, що більшість з них має розбалансовану часову перспективу (82 особи); її збалансований розвиток було констатовано у 68 досліджуваних. За цим критерієм загальну вибірку було поділено на дві експериментальні групи; подальші результати аналізувалися по кожній з груп окремо і порівнювалися за допомогою методів математичної статистики. Аналіз показників когнітивного компонента часової перспективи довів наявність у молоді зі збалансованою часовою перспективою балансу інтегрованого, позитивного відношення до минулого, помірно високу орієнтацію на теперішнє і майбутнє, яке характеризується реалістичністю та диференційованістю. Студенти з розбалансованою часовою перспективою, навпаки, мають високий рівень неприйняття власного минулого або негативного відношення до нього, надмірно високий рівень гедоністичного теперішнього, що свідчить про вузький часовий світогляд, орієнтованість на швидкоплинні задоволення, уникання серйозних переживань, прагнення підмінити потребу у внутрішніх зміненнях штучно пульсуючими зовнішніми враженнями); високу орієнтацію на майбутнє, що характеризується слабкою реалістичністю та диференційованістю. Виявлено, що студенти зі збалансованою часовою перспективою мають динамічну часову концепцію (час переживається ними як континуальний, напружений та емоційно насичений), гнучку часову орієнтацію та флективний часовий центр; студенти з розбалансованою часовою

перспективою не мають інтенції до організації часу, відрізняються статичною часовою концепцією (час переживається ними як дискретний, емоційно-астенічний) та ригідним особистісним часовим центром.

Аналіз особливостей розвитку ціннісно-сислового компонента часової перспективи у студентської молоді дозволив встановити ступінь часової інтегральності розташування локусів смислу, зокрема, ті часові модуси («минуле – результат», «теперішнє – процес», «майбутнє – цілі»), в яких розташовано найбільш важливі смислові зони молодшої людини. У студентів зі збалансованою часовою перспективою виявлено високий рівень смислової саморегуляції, суб'єктного відношення до часу життя, збалансовану орієнтацію на процес (33,5 балів при нормі 26.6-35.53) і на результат (27,7 балів при нормі 21,16-29,76); їх смислова інтенціональність визначається локусами смислів на інтегральному рівні минулого, теперішнього і майбутнього; спостерігається здатність до темпоралізації (бачення себе у перспективі часу) та трансценденції (здатність проектувати своє життя у часі). Молодь цієї групи креативна та здатна знаходити гнучкі рішення у проблемних ситуаціях. У студентів з розбалансованою часовою перспективою недостатній рівень смислової саморегуляції, низький рівень відповідальності за власне теперішнє, ілюзорні уявлення про майбутнє (нереалістичне та недиференційоване), смислові локуси розташовані нерівномірно, переважно в одній часовій зоні (минуле / теперішнє / майбутнє), переважає орієнтація на результат (28,0 балів при нормі 21,16-29,76), у той час, як орієнтація на процес набагато нижча норми (19,6 балів при нормі 26.6-35.53).

У процесі аналізу ціннісно-сислового компонента часової перспективи студентської молоді було виявлено особистісні показники, що зумовлюють її смислочасову саморегуляцію. Зокрема, доведено, що продуктивність діяльності молодшої людини у часі пов'язана з її емоціями, цінностями, смислами. У студентів зі збалансованою часовою перспективою виявлено високий рівень ціннісно-сислової організації часу (10,1 балів – низький показник часових дезорганізаторів), здатність до бачення життєвого шляху у перспективі часу; спостерігається суб'єктна залученість у життя, низький показник (9,2 бали) емоційної апатії; здатність зосереджуватися для вирішенні проблем теперішнього; висока мотивація на майбутні досягнення (показник мотиваційних часових дезорганізаторів – низький – 8,07 балів). При цьому їм притаманне емоційне напруження, що супроводжує

стан часової обмеженості під час виконання життєвих завдань. Студенти з розбалансованою часовою перспективою мають проблеми з усвідомленням власних цілей і намірів (в них високий (14,4 бали) показник ціннісно-сміслових дезорганізаторів); слабку перспективу майбутнього; високий рівень демотивації, що відображається високими (12,5 балів) показниками мотиваційних часових дезорганізаторів унаслідок дезінтеграції переживань минулого досвіду; проблеми з аутентичністю. У молоді з розбалансованою часовою перспективою виявлено високий рівень емоційної апатії (15,6 балів), що свідчить про неаутентичне переживання ними часу власного життя.

Аналіз розвитку у студентської молоді інтегрального екзистенційно-діяльнісного компонента часової перспективи, що синтезує когнітивний та ціннісно-смісловий компоненти, дозволив проаналізувати динамічний аспект розвитку часової перспективи молоді людини в аспекті її самодетермінації. Було встановлено, що молодь зі збалансованою часовою перспективою має суб'єктне переживання часу життя та ставлення до нього, яке характеризується суб'єктною залученістю у теперішнє (37,8 балів), інтегрованістю минулого (на це вказує вміння спиратися на ресурси минулого досвіду), високою мотивацією майбутнього (високий інтегральний показник життєстійкості – 92,3 бали). Це приносить молодій людині відчуття «поток» (термін М. Чік-сентміхаї), особливого стану внутрішньої злагоди по відношенню до життєдіяльності, внаслідок чого навіть повсякденні речі набувають суб'єктивної значущості в контексті часової перспективи життя, особистість набуває вітальності і здатності жити творчо, із задоволенням та впевненістю. Вона сама обирає свій життєвий шлях і здатна в умовах невизначеності створювати нові альтернативи і критерії вибору.

Експериментально засвідчено, що молода людина зі збалансованою часовою перспективою здатна діяти життєтворчо, може займати метапозицію по відношенню до часу власного життя, що виводить розвиток її часової перспективи на новий – екзистенційно-діяльнісний рівень. Молода людина з розбалансованою часовою перспективою має низький рівень суб'єктної залученості у життя (21,2 бали), її особистісному часовому центру бракує флективності, спостерігається схильність застрягати в певному часовому модусі, відсутня темпоральна метапозиція; час переживається нею як слабо насичений, порожній, дискретний, скачкоподібний, безсміслений, обмежений, механістичний, ззовні детермінований, «порожній».

Дослідження толерантності-інтолерантності до невизначеності як генералізованої особистісної якості дозволило встановити, що здатність молодшої людини зі збалансованою часовою перспективою до діяльності у невизначених умовах та прийняття нестандартних рішень є достатньо високою, що дозволяє їй збільшувати масштаб часової перспективи (середній показник 63,88 балів). У молоді з розбалансованою перспективою ця здатність розвинена слабо (показник нижче норми – 46,46 балів), що значно звужує перспективу майбутнього та згортає епіцентричний час у теперішньому. Дослідження аутентичності переживання часу у студентській молоді показало, що важливою умовою розвитку часової перспективи як механізму інтеграції життєвого досвіду є переживання аутентичності. Це стає можливим за умов прийняття суб'єктом своїх переживань і почуттів, усвідомленні власного права на буття, відкритості досвіду, без неї неможливо розвивати суб'єктну залученість у теперішнє, прийняття свого минулого, самостійне конструювання майбутнього. У студентів зі збалансованою часовою перспективою переживання часу є достатньо аутентичним (відображається низьким показником відчуження – 34,53 балів), у той час, як у студентів з розбалансованою часовою перспективою спостерігається відчуження від себе, життя та інших людей (у них високий показник інтегрального відчуження – 108,48 балів). Аналіз екзистенційно-діяльничого компонента часової перспективи у студентській молоді дозволив встановити позитивний зв'язок психологічних змінних, які відображають їх екзистенційні характеристики з оптимальним розвитком часової перспективи та її балансом. Було експериментально визначено, що психологічною основою оптимального розвитку (збалансованості) часової перспективи є взаємоузгодження та інтеграція модусів минулого, теперішнього і майбутнього на когнітивному, ціннісно-смісловому та екзистенційно-діяльничому рівні особистості.

Висновки. У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку часової перспективи у студентській молоді за критерієм збалансованості. Психологічний зміст поняття «часова перспектива» відображає її структурно-динамічні і функціональні характеристики та являє собою інтегральну динамічну характеристику особистості, яка є механізмом її смислової саморегуляції, пов'язаною з формуванням життєвого шляху. Її основою є індивідуально-цілісна часова концепція особистості, що виступає як літопис взаємовідносин зі світом крізь призму часу. Розвиток часової перспекти-

ви може відбуватися в напрямку балансу або дисбалансу, в залежності від ступеня інтегрованості життєвого досвіду. Часова перспектива, за умов її збалансованості, виступає механізмом інтеграції життєвого досвіду та гармонізації життєвого шляху особистості. Збалансованість часової перспективи визначається здатністю суб'єкта до наскрізного бачення часу життя з будь-якої точки минулого, теперішнього і майбутнього, завдяки їх одномоментній та збалансованій присутності у смисловому полі суб'єкта та флективному переключенню часових орієнтацій з метою вирішення актуальних життєвих завдань.

Експериментально визначено, що психологічні особливості розвитку часової перспективи у студентської молоді визначаються за критерієм її збалансованості і проявляються у балансі трьох часових модусів на інтегральному рівні когнітивного, ціннісно-смислового, екзистенційно-діяльнісного компонентів у взаємозв'язку з екзистенційними механізмами її розвитку. Доведено, що студенти зі збалансованою часовою перспективою характеризуються здатністю до її усвідомлення та встановлення взаємозв'язків між минулим, теперішнім і майбутнім. Вони здатні відноситися до часу суб'єктно, мають інтегроване минуле та збалансовані високі орієнтації на теперішнє і майбутнє, бачать цінність власного життєвого шляху у часовій перспективі, мають флективний часовий центр та гнучкі часові орієнтації. Їх часова перспектива поглиблена, насичена, подовжена, структурована, має ознаки реалістичності та диференційованості. Студенти з розбалансованою часовою перспективою сприймають час як механічний, нав'язаний ззовні, їх часовій перспективі бракує цілісності, структурованості, глибини та подовженості, ціннісно-смислової насиченості; часовий центр зміщений на певний часовий модус, що призводить до пригнічення смислової інтенціональності, порушення здатності реагувати на актуальні виклики теперішнього та відчувати його цінність, будувати реалістичну перспективу майбутнього. Отже, збалансована часова перспектива може вважатися запорукою збереження психологічного і фізичного здоров'я особистості, успішності її соціального життя.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не претендує на вичерпний виклад всіх аспектів проблеми розвитку часової перспективи у студентської молоді. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального вивчення потребують питання взаємодії структурно-динамічних компонентів часової перспективи у процесі її розвитку; дослідження часової перспективи у студентської молоді в аспекті саморегуля-

ції станів і поведінки молодшої людини, зокрема характерних для багатьох студентів проблем гіпобулії та прокрастинації.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т.Н. Березина [Научное издание]. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 201 с.
3. Зимбардо Ф. Парадокс времени / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд // Новая психология времени. – СПб. : Речь, 2010. – 349 с.
4. Леонтьев Д. А. Жизнь: опыт междисциплинарного определения / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция : философия, психология, психотерапия [Международный русскоязычный журнал по экзистенциальному праксису]. – Ростов-на-Дону, 2009. – № 2. – С. 142–145.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; [Под ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K.A. Vremja lichnosti i vremja zhizni / K. A. Abul'hanova, T.N. Berezina [Nauchnoe izdanie]. – SPb. : Aletejja, 2001. – 304 s.
2. Golovaha E.I. Psihologicheskoe vremja lichnosti / E.I. Golovaha, A. A. Kronik. – Kiev : Naukova dumka, 1984. – 201 s.
3. Zimbardo Ph. Paradoks vremeni / Ph. Zimbardo, J. Boyd // Novaja psihologija vremeni. – SPb. : Rech', 2010. – 349 s.
4. Leont'ev D. A. Zhizn': opyt mezhdisciplinarnogo opredele-nija / D. A. Leont'ev // Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija [Mezhdunarodnyj russkojazychnyj zhurnal po jekzistencial'nomu praksisu]. – Rostov-na-Donu, 2009. – № 2. – S. 142–145.
5. Nutten J. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhogo / J. Nutten. – M. : Smysl, 2004.
6. Heckhausen H. Psihologija motivacii dostizhenija / Heinz Heckhausen. – SPb. : Rech', 2001. – 256 s.

K.O. Povoroznyk. Psychological characteristics of students' time perspective development. The article envisages the topical problem of students' time perspective development and describes its psychological pecu-

liarities and existential mechanisms. The psychological meaning of «Time Perspective» concept is revealed as well as the factors of its deformation and optimal development. It is defined that the concept is an integral dynamic personality characteristics, which is a mechanism of sense self-regulation of behavior and activities associated with personality life decision taking and life way formation.

The structure of «Balanced Time Perspective» is discussed together with its structural components (cognitive, «meaning and value», «existentially-operational»). The integral criterion for Balanced Time Perspective and the criteria for its balance at the level of each component is described. It is theoretically defined that Balanced Time Perspective is characterized by subjective ability to flexible switching between one's past, present and future. The peculiarities of students' youth Time Perspective at the level of each component (cognitive, meaning and value, existential-operational) and at the integral level according to the criterion of its balance are empirically proved. There have been established the specificity of students' Time Perspective deformation and optimal development together with its balance interconnections to existential characteristics of a young adult. The conceptual model of Balanced Time Perspective development is created with account for its existential mechanisms. The psychologically-educational program of students' Balanced Time Perspective development and its existential mechanisms actualization implemented in practice of university are grounded. The empirical results of psychologically-educational program implementation are described: students with Balanced Time Perspective are characterized by the ability to realize the meaning integrity of their past, present and future, they have flexible personality time center and time orientations, integrated past and a high balanced present and future orientation.

Key words: Time Perspective of a Personality, Time Perspective deformation, Balanced Time Perspective, subjective attitude to the Time, flexible time core, past experience integration, subjective involvement into the present, real future perspective construction, meaning and value time scale expansion, authentic life time experiencing.

Received July 15, 2015

Revised August 26, 2015

Accepted September 22, 2015

Самопізнання фахівців соціономічної сфери за допомогою дихальних технік: теоретичний аналіз досліджень

Podkorytova L.O. The self-knowledge of socioeconomic sphere specialists with the help of breathing techniques: the theoretical analysis of the researches / L.O. Podkorytova // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 551–563.

Л.О. Подкоритова. Самопізнання особистості за допомогою дихальних технік: теоретичний аналіз досліджень. У статті представлено короткий теоретичний аналіз психологічних досліджень, присвячених можливостям використання дихання для самопізнання фахівців соціономічної сфери.

Виявлено, що дихання є одним із найяскравіших проявів зв'язку між психологічним і соматичним у людині. Зокрема з'ясовано, що, відповідно до найдавніших уявлень, із диханням ототожнювались душа і дух людини. Це висвітлено в творах епічної культури, мові, практично відображено та закріплено у світовій спадщині різних духовних практик самопізнання і самовдосконалення.

Показано, що у сучасному світі техніки, засновані на свідомому цілеспрямованому використанні дихання, активно використовуються у різних сферах (валеологія, медицина, педагогіка, спорт, риторика тощо) і, зокрема, в психології. При цьому переважають дослідження щодо впливу дихання на психічні і психофізіологічні стани людини. Праць про можливості використання дихальних технік для самопізнання дещо менше.

Виявлено, що дихання є двостороннім процесом: з одного боку, психічні стани відображаються в диханні, що уможливорює діагностику і самопізнання (психогнотична сторона), а з іншого, через дихання цими станами можна керувати (психотехнічна сторона).

Припускається, що навички діагностики і самопізнання за допомогою дихання є важливими для фахівців соціономічної сфери. Зокрема самопізнання за допомогою дихальних технік можливе через самоспостереження за власним диханням, а також через вивчення впливу різних

дихальних прийомів і технік на власні фізичні і психічні стани. Самодослідження за допомогою дихальних технік може позитивно впливати на професійний розвиток фахівців соціономічної сфери.

Ключові слова: дихання, дихальні техніки, самопізнання, психотехніка, психогностика.

Л.О. Подкорытова. Самопознание специалистов социономической сферы с помощью дыхательных техник: теоретический анализ исследований. В статье представлен короткий теоретический анализ психологических исследований, посвящённых возможностям использования дыхания для самопознания специалистов социономической сферы.

Обнаружено, что дыхание является одним из наиболее ярких проявлений связи психологического с соматическим в человеке. В частности, показано, что, согласно с древними представлениями, с дыханием отождествлялись душа и дух человека. Это освещено в произведениях эпической культуры, языке, практически отражено и закреплено в мировом наследии разных духовных практик самопознания и самосовершенствования.

Показано, что в современном мире техники, основанные на сознательном целенаправленном использовании дыхания, активно используются в разных сферах (валеология, медицина, педагогика, спорт, риторика и т.д.), в частности и в психологии. При этом преобладают исследования относительно влияния дыхания на психические и психофизиологические состояния человека. Трудов про возможности использования дыхательных техник для самопознания несколько меньше.

Обнаружено, что дыхание является двухсторонним процессом: с одной стороны, психические состояния отражаются в дыхании, что делает возможным диагностику и самопознание (психогностическая сторона), а с другой, через дыхание этими состояниями можно управлять (психотехническая сторона).

Предполагается, что навыки диагностики и самопознания с помощью дыхания являются важными для специалистов социономической сферы. В частности самопознание с помощью дыхательных техник возможно через самонаблюдение за собственным дыханием, а также через изучение влияния разных дыхательных приёмов и техник на собственные физические и психические состояния. Самоисследование с помощью дыхательных техник может позитивно влиять на профессиональное развитие специалистов социономической сферы.

Ключевые слова: дыхание, дыхательные техники, самопознание, психотехника, психогностика.

Постановка проблеми. Проблема зв'язку між фізіологічним (соматичним) і психологічним є однією з найскладніших у психології. Цей зв'язок відмічено ще з найдавніших часів. Взаємообумовленість між тілесним і душевним доводять і сучасні

наукові дослідження. Так, праці з психофізіології (Ю. Александров, Ю. Бубеєв, В. Козлов, О. Кокун, Є. Ільїн, О. Луценко та ін.) наводять дані щодо ролі біологічних факторів у реалізації психічної діяльності, показують зв'язок між психічною функцією та її нейрофізіологічним субстратом. Дослідження з психосоматики (В. Бройтгам, І. Малкіна-Пих, Б. Любан-Плоцца, А. Радченко та ін.) демонструють, яким чином психічні явища відображаються на фізичному рівні, зокрема у вигляді хвороб та розладів різних систем та органів. Дані з психогігієни, психології саморегуляції, психотерапії (В. Волков, С. Гроф, І. Карницький, В. Козлов, П. Крістоф, Д. Леонард, О. Лоуен, Л. Мова, С. Єрмаков та ін.) унаочнюють взаємовплив соматичного і психологічного.

Одним з найяскравіших проявів зв'язку між психологічним і соматичним є дихання, яке визначає і демонструє не лише актуальний психічний стан людини, але і стан її «Я», слугує способом обміну і встановлення рівноваги між людиною і середовищем, що стає основою для самопізнання особистості.

Відповідно до найдавніших уявлень, із диханням ототожнювались душа і дух людини. Стародавня міфологічна культура наділяє дихання такими властивостями як життєдайність; смертоносність, знищення; зцілення, лікування; передача іншому певного дару чи сили [6].

Глибинний зв'язок між диханням і душевним життям людини був практично відображений у стародавніх культових та обрядових містеріях, таїнствах, посвятах. Спеціальні дихальні вправи становили основу багатьох духовних практик самопізнання та самовдосконалення.

У сучасній науці і практиці техніки, які базуються на свідомому цілеспрямованому використанні дихання (далі дихальні техніки), активно застосовуються у різних сферах: медицина (лікування та реабілітація при захворюваннях серцево-судинної, дихальної систем); валеологія (загальне оздоровлення організму і психіки); спорт (підготовка спортсменів, особливо за такими видами спорту як плавання, бокс, різні види східної боротьби, гімнастика, легка атлетика та ін.); дефектологія (робота із заїканням); педагогіка (розвиток педагогічної майстерності); риторика, театральне та естрадне мистецтво (постановка голосу, розвиток виразного мовлення тощо).

Дихальні техніки активно використовуються і в психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практика і теорія застосування дихальних технік ґрунтовно розроблені у валеології. Це праці таких дослідників: О. Коржова, О. Захаревич, Є. Маслова, О. Савина, О. Смирнова, Н. Рогалува, Д. Преображенський, Ю. Щербатих, С. Хижняк, М. Чиковані та ін. Їх дослідження застосування дихальних технік і прийомів присвячені таким питанням: загальне оздоровлення та нормалізація організму і психіки; корекція функціонального стану організму через кероване дихання; розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання; оздоровлення дихальної і серцево-судинної систем; робота із наслідками черепно-мозкових травм тощо.

Дослідження з валеології мають значення і для праць з психології.

Так, одним із найбільш розроблених напрямків досліджень, присвячених застосуванню дихальних технік з метою цілеспрямованого впливу на людську психіку, є праці з психології саморегуляції і психогієни щодо вивчення таких проблем як: саморегуляція і самодопомога у професійній діяльності і побуті; профілактика емоційного вигорання; саморегуляція емоційних станів; самоконтроль; боротьба зі втомою; рекреація, формування стресостійкості; розвиток творчих здібностей; набуття риторичних умінь і навичок; розвиток мовленнєвого спілкування; робота з голосом і артикуляцією. Дослідники: О. Агеєнкова, Д. Аксенов, Я. Воробейчик, Є. Гаврилін, В. Гаврилькевич, О. Ковалевська, О. Коржова, Л. Куліков, В. Леві, Г. Ліхтенберг, Є. Політкар, І. Мирошник, О. Савіна, В. Панкратов, А. Хайкин, О. Шигоріна та ін.

Ґрунтовні праці стосуються дихальних технік у психотерапії та психокорекції. Серед досліджуваних проблем: можливості використання дихальних технік у роботі зі стресовими станами, тривожністю, страхами, внутрішніми конфліктами, почуттям провини, негативними психічними станами; психологічній корекції психомоторики, сенсомоторики, гіперактивності; застосування дихальних вправ під час спеціальних тренінгових занять; психологічна корекція і реабілітація наркозалежних тощо. За цим напрямком мають праці такі дослідники: Б. Архіпов, Е. Баєнська, Е. Бірюкова, В. Волков, Л. Грачева, С. Єрмаков, А. Ісупова, І. Карицький, В. Козлов, В. Корнеєва, П. Крістоф, Д. Кузьмін, В. Лебединський, Д. Леонард, Е. Луценко, А. Маканова, А. Мартинов, Л. Мова, З. Нденсі, О. Никольська, Е. Прописнова, С. Пуришева, М. Раваєва, Д. Русланов, А. Семенович, Н. Синягіна, А. Слученков, А. Ти-

нишбаєва, В. Черкашин, Г. Чиркіна, Е. Чуян, М. Шевченко, Ю. Шевченко, Е. Шипілова, та ін.

Зокрема, робота з диханням є невід'ємною складовою тілесно-орієнтованої терапії (Ф. Александер, С. Гроф, Р. Мастерс), танцювально-рухової терапії (Л. Мова, А. Старк, А. Філіппова), символ-драми (Х. Лейнер, С. Димітрова, Я. Обухов, Г. Хорн). Особливу увагу дихальним технікам приділяють представники гештальт-терапії (Л. Дідковська, С. Гінгер, В. Ємельяненка, Л. Куроєдова, Ж.-М. Робін) та арт-терапії (А. Будза, О. Копитін, Б. Корт, Е. Гренлюнд, Є. Понкратова).

Зокрема у психотерапії мають місце системні підходи до використання дихання як провідного інструменту: голотропне дихання, вайвейшинг, вільне дихання, ребефінг, дихальна терапія та ін. З їх теорією та методологією можна ознайомитися у працях В. Агеева, С. Грофа, Д. Леонарда, Ф. Лаута, Л. Орра, В. Лебедька, М. Молоканова, В. Козлова та ін.

Грунтовними є дослідження з психосоматики, спрямовані на вивчення можливостей застосування дихання і дихальних технік для лікування психосоматичних розладів і патологій; реабілітації після черепно-мозкових травм і в контексті комплексного підходу до різних захворювань і порушень. Автори: М. Богданова, Ю. Буйденко, І. Вороніков, О. Гришин, Н. Елпідифоров, Л. Ковтун, С. Кривошеков, А. Мінченков, Н. Некипелова, Е. Парамошкіна, М. Сандомирський, Г. Старшенбаум, Г. Ткаченко та ін.

Цікавими є праці з перинатальної психології, присвячені можливостям застосування дихальних технік під час підготовка до пологів; корекції емоційних станів вагітної; роботи зі страхами майбутньої породіллі; підвищення фізичної і психологічної активності вагітних жінок (К. Батюшков, А. Бер, О. Гуляева, Г. Гусакова, А. Кабачкова, Є. Коваленко, А. Липень, Н. Лукина, І. Матюшина, М. Мисюк, М. Монган, С. Радаєва та ін.).

Досить ґрунтовні дослідження дихальних технік у галузі спортивної психології у контексті таких проблем як психологічна підготовка і саморегуляція спортсменів, формування і регулювання їх емоційних станів, психофізіологічне вдосконалення і відновлення спортсменів тощо (В. Ашанин, Н. Бажина, І. Бейгул, С. Белих, Ю. Височін, О. Гор, І. Горелов, А. Демін, Ф. Ілєсова, С. Кочеткова, А. Литвиненко, В. Лукоянов, В. Машир, Т. Мельник, О. Олійник, І. Рошчін, В. Сивицький, В. Фаворитов, І. Шемет та ін.).

У працях з психології екстремальних ситуацій К. Комаров, І. Коноплева, В. Розов досліджують можливість дихальних технік для психологічної підготовки в умовах підвищеного ризику та робота з посттравматичними стресовими розладами, що особливо актуально для нинішньої ситуації в країні.

Цікавими і неоднозначними є праці з трансперсональної психології, де робота з дихальними техніками є одним з провідних методів створення змінених станів свідомості (Е. Агеєнкова, А. Аникін, А. Билицький, Т. Гінзбург, В. Єрмаков, Д. Кандиба, С. Кардаш Г. Карельський, В. Козлов, А. Ксендзюк, А. Лі, К. Майкова, Є. Торчинов, Ф. Уразаєва, В. Хачатурян, С. Хоружий, Н. Шерстеніков та ін.). Попри неоднозначність цих праць, наведені у них дані можуть бути корисними для інших наукових досліджень щодо впливу дихальних технік на психіку людини.

Як можна побачити за вищенаведеними матеріалами, існує широке коло досліджень про можливість використання дихальних технік у психології. При цьому переважають праці, присвячені дослідженням цілеспрямованого впливу на психічні і психофізіологічні функції і стани людини. Дещо менше приділено уваги можливостям, які надає дихання для діагностики актуального психічного та фізичного стану людини, для її самопізнання. Проте, як показують дослідження з психосоматики і психотерапії (В. Бройтигам, І. Малкіна-Пих, О. Копитін, Б. Корт Б. Любан-Плоцца, А. Радченко та ін.), аналіз особливостей дихання людини може бути використаний для діагностики та самодіагностики психічних і психофізіологічних станів. Такі навички є особливо важливими для фахівців соціономічної сфери, які досить часто мають здійснювати оперативне діагностування клієнта та самодіагностування для належного виконання професійних обов'язків.

Мета статті – на основі огляду наукової літератури здійснити теоретичний аналіз можливостей застосування дихальних технік для самопізнання фахівців соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Дихання прийнято визначати як складний безперервний біологічний процес, унаслідок якого живий організм із зовнішнього середовища споживає кисень, а виділяє вуглекислий газ і воду. За біохімічним підходом, дихання – це сукупність реакцій біологічного окиснення органічних енерговмісних речовин з виділенням енергії, необ-

хідної для підтримання життєдіяльності організму [11]. Однак, дихання за своєю суттю є явищем значно складнішим і багатограннішим.

Як зазначалось вище, у стародавній культурі дихання людини пов'язувалось із її душею, а ще більше – з духом. Це ототожнення знайшло своє відображення у мові. Так, у східнослов'янських мовах слово «дихання» походить від кореня «дих-», «дух-». Відповідно, багато емоційних станів і ставлень метафорично описується із застосуванням слів «дихання», «дух»: «дихання (дух) захоплює (перехоплює)» від жаху або захвату; «віддих спирає» від жаху або здивування; «подих (дух) займається» (стає важко дихати від сильного хвилювання); «легко дихається» при радості та багато інших [3; 7]. Подібні вирази зустрічаємо і в інших мовах.

Навіть на основі наведених висловів можна припустити, що дихання є ефективним способом діагностики і самодіагностики душевних станів людини, а розуміння природи дихання дає можливість краще пізнати і себе, й іншого.

У наукових працях таких авторів як В. Бройтигам, І. Малкіна-Пих, Б. Любан-Плоцца, А. Радченко та ін., присвячених впливу психоемоційних станів на дихання, визначено, що останнє є показником внутрішніх процесів і станів людини. Будь-які душевні стани більш або менш помітно відображаються на диханні, і в такий спосіб дихання відображає емоційні процеси і розкриває їх надійніше, ніж будь-яка інша вегетативно керована функція. Емоційні стани здійснюють несвідомий вплив на дихання і визначають як видимі показники дихання – його частоту і глибину, так і фізіологічні функції легенів – насичення крові киснем і підтримку кислотно-лужної рівноваги [1]. Відповідно, інтенсивність, частота, глибина і тип дихання безпосередньо пов'язані з емоційними переживаннями і станами та слугують для визначення як фізіологічного, так і психічного стану людини.

Так, печаль зменшує глибину дихання, а радість збільшує її. Просте збудження як елементарна і ще недиференційована форма таких станів, як страх, гнів, лють тощо, призводить до почастішання дихання. Збудження, що тривало, зберігається і не знаходить розрядки може виявитися «акторним» типом дихання, гіпервентиляцією. Урівноважений, прийнятний настрій приводить до спокійного і гармонійного ритму вдиху і видиху, як це буває уві сні. У стані жаху, раптового потрясіння може наступити короткочасна зупинка дихання [5].

Зовні зміна характеру дихання може бути майже непомітною. Вдих може розтягуватися, затримуватися так, що настає зітхання. Видих також може коротшати або затягуватися і цим ніби акцентуватися, поки не наступить відчуття полегшення при зітханні. При уважному спостереженні і самоспостереженні ці зміни можна відстежувати і використовувати для пізнання і самопізнання.

Так, О. Копитін і Б. Корт називають дихальні техніки базовими для психосоматичної саморегуляції і приділяють їх аналізу багато уваги. При цьому автори зауважують, що дихання є одним із об'єктів подвійного фокусування: під час роботи з клієнтом арт-терапевт має стежити і за диханням клієнта, і за власним диханням, оскільки воно може використовуватися для діагностики актуального психічного стану клієнта під час психотерапії, а також для самодіагностики психотерапевта [4].

Наприклад, затримка дихання є простою і доступною формою контролю над переживаннями: у повсякденному житті в момент переживання сильних почуттів нерідко відбувається неусвідомлена затримка дихання – так людина намагається зупинити ці сильні переживання. Поява затримки дихання у клієнта під час психотерапевтичних сеансів може бути для спеціаліста одним з індикаторів емоційно заряджених моментів. Також, спостерігаючи за клієнтом під час створення ним малюнка, можна помітити, як відбувається зміна ритму і глибини його дихання на момент інсайту, натхнення, «резонансу» з художнім образом і в інші значущі моменти сеансу [4].

Так само відчуття власного дихання дає психотерапевту можливість вчасно відстежити свої актуальні психічні стани, здійснити їх швидко корекцію та подальший самоаналіз переживань, що виникли [4].

У психотерапевтичному середовищі є думка, що дихання є засобом самовираження (О. Вознесенська, Л. Мова). Зокрема зауважено, що тривожні, боязливі люди часто мають поверхневе або нерівномірне дихання [5]. Відомо також, що самостійне дихання – це єдина функція людини, яка з'являється тільки після народження. Всі інші ознаки нашої життєздатності формуються ще в материнській утробі, де затишно і безпечно, а всі життєві потреби забезпечені автоматично [10]. При відділенні новонародженого від материнського організму він повинен перш за все почати дихати. Перший крик – це перші прояви самостійного життя. Так, індивідуальне життя починається з вдиху і закінчується останнім видихом, коли людина, помира-

ючи, «видихає з себе життя». Тому прирівнювання дихання до автономного існування нерозривним чином відображається в організмі.

Дослідження з психофізіології (Ю. Александров, Ю. Бубеев, В. Козлов, Є. Ільїн, О. Луценко та ін.) дають можливість припустити, що тісний зв'язок дихання із психікою людини обумовлений особливостями регуляції цього фізіологічного процесу, яка здійснюється нервовою і гуморальною системами організму людини.

Гуморальна регуляція дихання відбувається через вміст вуглекислого газу в крові. Нервова регуляція забезпечується через дихальний центр, розташований у довгастому мозку. Робота дихального центру автоматична, але завдяки тому, що він контролюється корою великих півкуль мозку, людина може довільно керувати своїм диханням (загальмовувати або прискорювати дихання, затримувати його тощо). Завдяки цій особливості можна здійснювати зворотній вплив на нервові центри: при частому і поверхневому диханні збудливість нервових центрів підвищується, а при глибокому, навпаки, знижується.

Отже, дихання є одним із небагатьох фізіологічних процесів, якими людина може керувати свідомо, і відповідно впливати на свій фізичний і психічний стан.

Дихальні вправи і прийоми, за умови їх грамотного використання, дають можливість швидко відкоригувати власний психоемоційний стан. Так, для заспокоєння рекомендують тип дихання з перевагою видиху над вдихом, а для мобілізації своїх психологічних ресурсів рекомендують дихання з перевагою вдиху над видихом [2]. Це лише найпростіші прийоми, які є доступними і досить безпечними для кожного. Однак, потенціал дихання у впливі на психіку є таким, що потребує ґрунтовного вивчення.

Отже, можна припустити, що дихання може бути використане з метою самопізнання особистості в такий спосіб: спостерігати за власним диханням і відстежувати його частоту, глибину, інтенсивність у різних життєвих ситуаціях – це надасть людині інформацію про свої типові реакції на певні ситуації, а отже, надалі дасть можливість цими реакціями керувати.

У такий спосіб, пізнання власного дихання і себе через нього дає людині можливість для розвитку навичок з саморегуляції і подальшого самовдосконалення. За нашими дослідженнями, усвідомлення свого дихання допомагає краще пізнати себе як унікальну індивідуальність [8].

У наших попередніх публікаціях [9] ми запропонували, два боки зв'язку між диханням і душею – «активний», або психотехнічний (свідомий цілеспрямований вплив на психіку людини через процес дихання) та «пасивний», або психогностичний (визначення актуальних фізичних і психічних станів людини на основі спостережень за її зовнішніми проявами дихання).

Можна припустити, що для самопізнання більше значення має саме психогностичний бік психосоматичної взаємодії «душа – дихання», але для саморозвитку людина має досліджувати також ті техніки та прийоми, якими вона може послуговуватися на шляху до своєї мети. Відповідно, психотехнічний бік психосоматичної взаємодії «душа – дихання», тобто дослідження спеціалістом впливу на себе різних дихальних технік, також є необхідним для глибинного самопізнання особистості.

Висновки.

1. Визначено, що техніки, які базуються на цілеспрямованому використанні дихання, широко досліджені у психологічній літературі. Досвід використання дихання з метою діагностики і самопізнання фахівців соціономічної сфери переважно представлений у працях про особистісне та професійне самовдосконалення; працях з психосоматики і психотерапії, зокрема тілесно-орієнтованої, арт-терапії, гештальт-терапії.

2. Пізнання свого дихання і розуміння його природи дає фахівцеві соціономічної сфери можливість використовувати цей процес для самопізнання та подальшого впливу на свої фізичні і психічні стани, що може позитивно впливати на його професійний розвиток.

3. Дихання є двостороннім процесом: з одного боку, психічні стани більш або менш помітно відображаються у диханні, з другого, через дихання цими станами можна керувати. Відповідно, можна визначити такі боки психосоматичної взаємодії «душа – дихання», як «активний», або психотехнічний (свідоме і цілеспрямоване управління диханням); та «пасивний», або психогностичний (діагностика та самопізнання за зовнішніми проявами диханням).

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричному вивченні можливостей дихальних технік для самопізнання фахівців соціономічної сфери.

Список використаних джерел

1. Бройтигам В. Психосоматическая медицина : кратк. учебн. / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад; пер с нем. Г. А. Обухова,

- А. В. Бруенка; предисл. В. Г. Остроглазова. – М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
2. Воробейчик Я. Н. Основы психогигиены / Я. Н. Воробейчик, Е. А. Поклитар. – К. : Здоровье, 1989. – 184 с.
 3. Головащук С. І. Російсько-український словник сталих словосполучень / С. І. Головащук . – К. : Наук. Думка, 2001. – 640 с.
 4. Копытин А. И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – М. : Психотерапия, 2011. – 128 с.
 5. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 1024 с.
 6. Мифы народов мира. Энциклопедия. – М. : ДиректМедиа Паблшинг, 2006. – 8880 с.
 7. Прислів'я та приказки українського народу. – Сімферополь : Інфолекс, 2001. – 208 с.
 8. Подкоритова Л. О. Апробація методики «Малювання дихання» на студентах-психологах / Л. О. Подкоритова // Простір арт-терапії : зб. наук. праць; УМО НАПН України, ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2012. – К. : Золоті ворота, 2012. – Вип. 1 (11). – С. 79–91.
 9. Подкоритова Л. О. Психофізіологічні властивості дихання у контексті практичної психології // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 246 с.; С. 230–232.
 10. Радченко А. Ф. Психотерапия психосоматических заболеваний и расстройств / А.Ф. Радченко // Методы современной психотерапии : учебное пособие / Составители Л. М. Кроль, Е. А. Пуртова. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 480 с. – С. 387–434.
 11. Физиология человека. Дыхание : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://priroda.inc.ru/anatomij/fiziologiy4.shtml>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Brojtigam V. Psihosomaticheskaja medicina : kratk. uchebn. / V. Brojtigam, P. Kristian, M. Rad; per s nem. G. A. Obuhova,

- A. V. Bruenka; predisl. V. G. Ostroglazova. – M. : GJeOTAR MEDICINA, 1999. – 376 s.
2. Vorobejchik Ja. N. Osnovy psihogigieny / Ja. N. Vorobejchik, E. A. Poklitar. – K. : Zdorov'e, 1989. – 184 s.
 3. Golovashhuk S. I. Rosijs'ko-ukrai'ns'kyj slovnyk stalych slovopoluchen' / S. I. Golovashhuk . – K. : Nauk. Dumka, 2001. – 640 s.
 4. Kopytin A. I. Tehniki telesno-orientirovannoj art-terapii / A. I. Kopytin, B. Kort. – M. : Psihoterapija, 2011. – 128 s.
 5. Malkina-Pyh I. G. Psihosomatika / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Jeksmo, 2008. – 1024 s.
 6. Mify narodov mira. Jenciklopedija. – M. : DirektMedia Publishing. – 2006. – 8880 s.
 7. Prysliv'ja ta prykazky ukrai'ns'kogo narodu. – Simferopol' : Infoleks, 2001. – 208 s.
 8. Podkorytova L. O. Aprobacija metodyky «Maljuvannja dyhannja» na studentah-psyhologah / L. O. Podkorytova // Prostir art-terapii' : zb. nauk. prac'; UMO NAPN Ukrai'ny, GO «Art-terape-vtychna asociacija», 2012. – K. : Zoloti vorota, 2012. – Vyp. 1 (11). – S. 79–91.
 9. Podkorytova L. O. Psyhofiziologichni vlastyvoli dyhannja u konteksti praktychnoi' psyhologii' // Aktual'ni pytannja teorii' ta praktyky psyhologo-pedagogichnoi' pidgotovky majbutnih fahivciv : materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' z mizhnarodnoju uchastju (Hmel'nyc'kyj, 25–26 kvitnja 2013 r.) / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrai'ny, Hmel'nyc'kyj nac. un-t. – Hmel'nyc'kyj : HNU, 2013. – 246 s.; S. 230–232.
 10. Radchenko A. F. Psihoterapija psihosomaticeskix zabojevanij i rasstrojstv / A.F. Radchenko // Metody sovremennoj psihoterapii : uchebnoe posobie / Sostaviteli L. M. Krol', E. A. Purtova. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 2000. – 480 s. – S. 387–434.
 11. Fiziologija cheloveka. Dyhanie : [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://priroda.inc.ru/anatomij/fiziologiy4.shtml>

L.O. Podkorytova. The self-knowledge of socionomic sphere specialists with the help of breathing techniques: the theoretical analysis of the researches. The article presents a short analysis of psychological researches, which are devoted to the possibilities of using breath for self-knowledge of socionomic sphere specialists.

It has been discovered that breath is one of the most striking examples of the liaison between psychological and somatic of a human. Particularly, it has been found out that according to ancient conceptions breath was identified with human's soul and spirit. This idea is covered in works of epic cultures, language; it is practically presented and consolidated in world heritage of different self-knowledge and self-perfection spiritual practices.

It has been shown, that techniques, based on conscience and purposeful usage of breath, are actively used in different spheres of modern science (valeurology, medicine, pedagogics, sport, rhetoric etc.) and, particularly, in psychology. The prevailing part of the researches is about the influence of breath on psychological and psychophysiological states of a human. There are few researches about using breathing techniques for self-knowledge.

It has been discovered that breath is two-sided process: on the one hand, mental states are reflected in breath – it makes possible the diagnostics and self-knowledge (psychognosis aspect); on the other hand, with the help of breath you can control these states (psychotechnical aspect).

It has been assumed, that diagnostics and self-knowledge skills based on breath are important for specialists of socioeconomic professions. Particularly, self-knowledge with the help of using breathing techniques is possible through self-observation of one's own breath and discovering the influence of different breathing ways and methods on one's own mental and physiological states. The self-discovering with the help of breathing techniques can influence positively on the professional development of socioeconomic sphere specialists.

Key words: breath, breathing techniques, self-knowledge, psychotechniques, psychodiagnostics.

Received July 07, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 25, 2015

Становлення психології сім'ї як науки

Posvistak O.A. The formation of psychology of family as a science / O.A. Posvistak // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 564–573.

О.А. Посвістак. Становлення психології сім'ї як науки. У статті на основі аналізу наукових джерел та літератури встановлено, що психологія сім'ї як наука почала зароджуватися з середини 50-х рр. XIX ст.

Доведено, що становлення психології сім'ї як науки відбувалося поступово, окремі аспекти психології сімейних відносин вивчалися в межах таких напрямів: еволюціоністського, функціонального, етологічного, емпіричного та наукового. У статті розкрито шість концептуальних підходів стосовно аналізу сім'ї та її ролі в суспільстві: психоаналітичний, соціологічно-футурологічний, фамілістичний, культурологічний, гендерний, соціально-філософський та охарактеризовані підходи до вивчення сім'ї, виділені Р. Хіллом: інституційно-історичний (еволюціонізм); структурно-функціональний; інтеракціоністсько-рольовий, символічний інтеракціонізм; ситуаційно-психологічний; дивергентністський (оснований на розвитку життєвого циклу сім'ї).

Встановлено, що систематичне вивчення сімейної психології було започатковане наприкінці 20-х – початку 30-х років XX століття. Бурхливе зростання кількості досліджень в цій сфері призвело до того, що у 60 – 70-х роках XX століття велися активні дискусії про можливість виокремлення проблем сім'ї в окрему науку. Показано, що на сучасному етапі психологія шлюбно-сімейних стосунків розвивається в контексті вирішення завдань профілактики нервових і психічних захворювань, а також – проблемного сімейного виховання. Встановлено, що новим напрямком у розвитку психології сімейних стосунків є розробка її методологічних засад, опора на які дозволяє уникнути фрагментарності, випадковості, інтуїтивності.

Ключові слова: психологія сім'ї, сім'я, сімейні відносини, концептуальний підхід, методологічні засади.

О.А. Посвістак. Становление психологии семьи как науки. В статье на основе анализа научных источников и литературы установлено, что психология семьи как наука начала зарождаться с середины 50-х гг. XIX века.

Доказано, что становление психологии семьи как науки происходило постепенно, изучение психологии семейных отношений происходило в рамках таких направлений: эволюционистского, функциональ-

ного, етологического, эмпирического и научного. В статье раскрыты шесть концептуальных подходов к анализу семьи и её роли в обществе: психоаналитический, социологически-футурологический, фамилистичный, культурологический, гендерный, социально-философский и охарактеризованы подходы к изучению семьи, выделенные Р. Хиллом: институционально-исторический, структурно-функциональный; интеракционистско-ролевой, символический интеракционизм; ситуационно-психологический; дивелопментанистский.

Установлено, что систематическое изучение семейной психологии началось в конце 20-х – начале 30-х годов XX века. Рост количества исследований в этой сфере привёл к тому, что в 60 – 70-х годах XX века велись активные дискуссии о возможности выделения проблем семьи в отдельную науку. На современном этапе психология семейных отношений развивается в контексте решения задач профилактики нервных и психических заболеваний, а также – проблемного семейного воспитания. Показано, что новым направлением в развитии психологии семейных отношений является разработка её методологических основ, опора на которые позволяет избежать фрагментарности, случайности, интуитивности.

Ключевые слова: психология семьи, семья, семейные отношения, концептуальный подход, методологические основы.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією із сфер психологічних знань є психологія сім'ї, яка покликана розкрити психологічні особливості сімейно-шлюбних стосунків, об'єктивні і суб'єктивні умови їх розвитку та впливу на соціалізацію індивіда [8]. Варто зазначити, що у сучасних умовах феномен сім'ї, суперечності, які викликані характером та спрямованістю її змін, набувають особливої актуальності і все більше перетворюються на одну з найгостріших соціальних проблем глобального масштабу, вирішення якої висуває складні завдання перед дослідниками. Однак, незважаючи на низку досліджень, спектр питань, пов'язаних із аналізом проблематики сім'ї, залишається актуальним з огляду на постійні зміни у соціумі, які відбуваються в площині права, культури, політики, релігії, економіки. Потреба осмислення є відкритою через відсутність системних наукових досліджень, в яких було б узагальнено існуючі підходи до розгляду закономірностей розвитку сім'ї [2; 4]. Звідси виникає потреба у вивченні проблеми становлення психології сім'ї як сфери наукових знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Вивчення сім'ї широко представлено у психологічній літературі науковцями-психологами: А. Варга, Л. Лічко, А. Ейдемлер.

Різні аспекти впливу глобалізації на сім'ю висвітлені у роботах У. Бека, Д. Бела, Ю. Габермаса, М. Кастельса, Т. Нобля, Т. Парсонса, К. Слан, К. Слечкі [2]. Загалом, процес становлення психології сім'ї розкритий фрагментарно, відсутнє цілісне дослідження даної проблеми.

Метою статті є визначення основних етапів становлення психології сім'ї як науки та узагальнення різних концептуальних підходів, в межах яких розглядалася дана проблема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологія сім'ї як наука почала зароджуватися з середини 50-х рр. XIX ст.: з'явилися теорії, що пояснюють функціонування сім'ї як системи, мотиви вступу молоді в шлюб, що розкривають особливості подружніх і батьківсько-дитячих стосунків, причини сімейних конфліктів, зрад і розлучень. Становлення психології сім'ї як науки відбувалося поступово[5; 8; 10]. Окремі аспекти психології сімейних відносин розглядалися в межах таких напрямів:

1. Еволюційний. Еволюціонізм торував шлях у науку, борючись з ідеєю початкової даності патріархальної сім'ї. П. Соркін указує на головні положення еволюційного підходу [9, с. 75]: майже в усіх досліджених народів спорідненість по матері передувала спорідненості по батьку; на первинному рівні статевих відносин, нарівні з тимчасовими моногамічними стосунками, панує широка свобода шлюбних стосунків; еволюція шлюбу перебувала в поступовому обмеженні цієї свободи статевого життя; еволюція шлюбу полягала в переході від групового до індивідуального.

Згідно з теорією еволюціонізму сімейні відносини розвиваються у прогресивному напрямі: від нижчих форм до вищих. При цьому підкреслювалася їх соціальна обумовленість, історична визначеність і репрезентованість у сімейній життєдіяльності і системі спорідненості. У зв'язку із цим А. Антонов називає даний підхід концепцією інваріантності сім'ї. Суть його зводиться до того, що люди завжди будуть одружуватися, народжувати дітей і тим самим брати участь у споріднено-сімейних відносинах. У рамках еволюційного підходу відома й інша точка зору, пов'язана з трактуванням сімейних відносин через призму занепаду культури і суспільства. Її прихильники наголошують на негативних тенденціях у розвитку сімейних відносин: ослаблення союзу між батьками і дітьми, чоловіками і жінками, розпад родинного господарства [7, с. 29].

2. Функціональний підхід. Згідно з функціональним підходом сімейні відносини є похідними від способу життя сім'ї,

зумовлені соціокультурними функціями сім'ї і будуються на системі соціокультурних ролей, пов'язаних зі шлюбом, спорідненістю і батьківством. Родоначальник структурно-функціонального напрямку вивчення сім'ї Е.Дюркгейм сконцентрував зусилля наукових пошуків на механізмах згуртованості сім'ї, ролі кожного члена сім'ї в сімейному житті, на взаємозв'язку розлучень і самогубств. Він звернув увагу на те, що низка сімейних функцій змінюється і навіть втрачається під впливом урбанізації. Функціоналізм визнає шлюбні відносини лише у разі появи вагітності і народження дитини. У функціональному підході, на відміну від еволюціоністського, ключовим моментом виступає проблема відповідальності, яка розуміється вузько у внутрішньосімейних відносинах і широко у контексті суспільних відносин [12, с. 21].

3. Біологічний (етологічний підхід). Зародження цього напрямку можна пов'язати з появою книги Ч. Дарвіна «Походження людини і статевий добір». Представники підходу оперують переважно методами порівняльної етології, розбираючись у прихованих, інстинктивних основах поведінки людини. Прихильники етологічного підходу відкидають проміскуїтет як початкову форму шлюбних відносин, тому що це суперечить інстинктивній потребі дітей мати батьків і материнському (батьківському) інстинкту дорослих.

Згідно з етологічним підходом історичний період застав людство з чотирма системами шлюбних відносин [7, с. 30]: груповим шлюбом; полігінією; поліандрією; моногамією. Етологи констатують природний характер усіх перерахованих форм шлюбно-сімейних відносин та їхню мінливість. З біологічної позиції різноманіття шлюбно-сімейних відносин – це дивний факт, тому що шлюбна система – видова ознака і являє собою константу. Незвичайність етологічного аспекту полягає у припущенні початкової моногамності предків людини, ствердженні того, що в подальшому на якомусь етапі еволюції предки людини повернулися до групового шлюбу. У межах етологічного підходу виявлена кардинальна різниця у біологічних мотивах шлюбної поведінки двох статей, відкрито явища інверсії домінування в період шлюбних відносин, явище гіперсексуальності людини тощо [12, с. 22].

4. Емпіричний підхід. Сім'я розглядається як мала соціальна група зі своєю історією виникнення, функціонування і розпаду. Сімейні відносини будуються на емоційній близькості членів сім'ї, на їх потребах і потягах. Родоначальник емпіричного

підходу Ф. Ле Пле вважав, що спонтанна стійкість сім'ї під час зміни поколінь досягається завдяки схильності до солідарності і згуртованості. Він широко використовував аналіз бюджету сім'ї як якісного вираження різноманіття внутрішньосімейного функціонування і мікросередовища сім'ї, організація якої залежить від структурних змін сімейних відносин, пов'язаних із вихованням дітей. Вчений наголошував на нестабільному характері сімейних відносин під тиском індустріалізації і звертав увагу на ослаблення батьківського авторитету [4].

5. Науковий підхід. Цей напрямок має право на існування, хоча можна піддати сумніву його назву. Сімейні відносини розглядаються у взаємозв'язку особистості і суспільства. До його творців і прихильників відносять В.Джемса, Ч.Кулі, У.Томаса, Ф.Знанецького, Ж.Піаже, З.Фрейда та ін. Міжособистісні відносини, «я і інший», значущий характер близьких відносин, сім'я як єдність взаємодіючих особистостей – ключові моменти теорій сцієнтичної соціально-психологічної спрямованості [12, с. 25].

Крім перерахованих підходів до історії вивчення психології сімейних відносин, вчені виділяють чимало інших. Вагомий внесок в аналіз теоретичних схем і концепцій дослідження сім'ї зробив американський соціолог Р.Хілл. На його думку, існує принаймні п'ять підходів до вивчення сім'ї [7, с. 32]: інституційно-історичний; структурно-функціональний; інтеракціоністсько-рольовий, символічний інтеракціонізм; ситуаційно-психологічний; дивелопментаністський. Перші два підходи орієнтовані на вивчення сім'ї по ролі і функціях, які виконують у суспільстві, а також динаміки сімейних структур і їх соціальних наслідків. Три наступні зводяться до теорії соціальної поведінки особистості і груп.

У дослідженнях, присвячених проблемам сім'ї, простежуються основні етапи її еволюції: майже у всіх народів спорідненості по матері передувала спорідненості по батькові, на первинній щаблі статевої відносин поряд із тимчасовими моногамними зв'язками панувала широка свобода шлюбних стосунків, поступово свобода статевого життя обмежувалася, зменшувалася кількість осіб, які мають шлюбне право на ту чи іншу жінку (чи чоловіка), динаміка шлюбних відносин в історії розвитку суспільства полягала в переході від групового шлюбу до індивідуального.

Вчені [8, 10] виділили шість концептуальних підходів стосовно аналізу сім'ї, які дозволяють по-різному оцінювати її природу та сутність.

Прихильниками першого концептуального психоаналітичного підходу (З. Фрейд, Е. Еріксон) сім'я в цілому оцінюється негативно як така інституція, яка, нав'язуючи людині настанови і норми, викликає як особисті психологічні проблеми, так і соціальні негаразди, поява ж всіх соціальних проблем пов'язується з репресивною сімейною функцією батьків по відношенню до дітей, причому у зв'язку з цивілізаційним поступом людства відбувається істотне накопичення суспільних конфліктів і дисгармоній.

Соціологічно-футурологічний концептуальний підхід (Е. Тьоніс, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, О. Харчев, Н. Смелзер, Е. Тофлер та ін.) акцентує увагу на соціальних відносинах, які не залежать від біологічної природи людини, від її психічної діяльності, від індивідуальних особливостей особи. Прихильники напрямку вивчають сім'ю як первісну групу взаємодіючих особистостей та як інституцію, роблять соціологічний аналіз еволюції сімейно-родинних стосунків і позитивно оцінюють зміну форм сім'ї.

Прихильники фамілістичного концептуального підходу (О. Антонов, В. Борисов, Ф. Фукуяма та ін.) не погоджуються з оцінками прибічників соціологічного підходу щодо стану і перспектив розвитку сім'ї і вважають, що сім'я як соціальний інститут проходить в своєму історичному розвитку визначений відрізок часу від періоду виникнення традиційної сім'ї до стадії розквіту цивілізації, яка базується на патріархальному типі сім'ї, а потім відбувається занепад і кризи.

Авторами культурологічного концептуального підходу (Л. Уайт, Б. Малиновський тощо) феномен сім'ї розглядається у взаємодії з культурою: культурні інститути регулюють традиції та культурні потреби сім'ї, а вона, у свою чергу, може сприяти або гальмувати розвиток культури, руйнування сім'ї може привести до порушень у системі соціальних взаємодій.

Прихильники гендерного концептуального підходу (С. Боуар, Б. Фрідан, Д. Грімшоу, Г. Брандт) основною діючою силою суспільного розвитку вважають відносини чоловіка та жінки, причому чоловіки розглядаються як соціально привілейована, а жінки – як соціально підкорена стать. Найбільш активно гендерну проблематику розробляє фемінізм.

Шостий концептуальний підхід – соціально-філософський, акумулює запропоновані підходи (передусім фамілістичний, культурологічний, гендерний), акцентуючи увагу, однак, на

сім'ї як соціальної системі, як специфічну форму соціальної життєдіяльності людства [10].

Загалом, систематичне вивчення сімейної психології було започатковане наприкінці 20-х – поч. 30-х рр. ХХ ст. Зростання кількості досліджень в цій сфері призвело до того, що у 60–70-х роках велися активні дискусії про можливість виокремлення проблем сім'ї в окрему науку. За свідченнями дослідників [10] з початку свого виникнення психологія сім'ї вивчала закономірності виникнення, становлення й руйнування родини як специфічної малої соціальної групи, умови та механізми її функціонування, особистісні та соціально-психологічні чинники, що зміцнюють або дестабілізують шлюб. Багато уваги психологія сім'ї приділяла питанням статево-рольового виховання молоді, формуванню сімейної мотивації, психологічним аспектам сексуальних стосунків, взаємоадаптації шлюбної пари, їхній психологічній сумісності. Психологічному аналізу підлягали різні аспекти сімейного життя: витоки утворення сім'ї; формування готовності до шлюбу й подружніх стосунків; загальні тенденції розвитку сім'ї, особливості шлюбно-сімейних міжособистісних взаємин та інші соціально-психологічні проблеми. На сучасному етапі психологія сімейних стосунків розвивається в контексті вирішення завдань профілактики нервових і психічних захворювань, а також – проблемного сімейного виховання. Новим напрямком у розвитку психології сімейних стосунків є розробка її методологічних засад, опора на які дозволяє уникнути фрагментарності, випадковості, інтуїтивності. Відповідно до основного методологічного принципу системності, сімейні стосунки являють собою структуровану цілісність, елементи якої взаємопов'язані, взаємообумовлені.

Висновки. Сім'я як соціальний інститут завжди була у центрі уваги дослідників. Окремі аспекти психології сімейних відносин вивчалися в межах таких напрямів: еволюціоністського, функціонального, етологічного, емпіричного та наукового. Можна також виділити шість концептуальних підходів стосовно аналізу сім'ї та її ролі у суспільстві: психоаналітичний, соціологічно-футурологічний, фамілістичний, культурологічний, гендерний, соціально-філософський. Вагомий внесок в аналіз теоретичних схем дослідження сім'ї зробив американський соціолог Р.Хілл, виділивши інституційно-історичний; структурно-функціональний; інтеракціоністсько-рольовий, символічний інтеракціонізм; ситуаційно-психологічний; дивелопментаністський підходи вивчення сім'ї. Систематичне вивчення сімейної психо-

логії було започатковане наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ ст. Зростання кількості досліджень у цій сфері призвело до того, що з 60 – 70-х роках велися активні дискусії про можливість виокремлення проблем сім'ї в окрему науку. На сучасному етапі психологія сімейних стосунків розвивається в контексті вирішення завдань профілактики нервових і психічних захворювань, а також – проблемного сімейного виховання. Новим напрямком у розвитку психології сімейних стосунків є розробка її методологічних засад, опора на які дозволяє уникнути фрагментарності, випадковості, інтуїтивності.

Перспективним у подальшому видається психологічний аналіз всіх сфер психології сімейних стосунків, використання експериментальних методик у вивченні сім'ї.

Список використаних джерел

1. Білоножко Є. Шлюбно-родинні взаємини як об'єкт філософського осмислення: автореф. дис. ... канд. філ. наук ; 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Є. Білоножко – К., 2010. – 218 с.
2. Голод С. Моногамная семья: кризис или эволюция? / С. Голод // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 74–87.
3. Голод С. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. Голод. – СПб. : Петрополис, 1998. – 271 с.
4. Дружинин В. Психология семьи / В. Дружинин – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.
5. Эйдемиллер Э. Семейная психотерапия : [Электронный ресурс] / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Ленинград : Медицина, 1989. – 192 с.
6. Корольчук М. С. Психологія сімейних взаємин / М. С. Корольчук. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 296 с.
7. Поліщук В. М. Психологія сім'ї. – 2-ге вид. / В. М. Поліщук, Н. М. Ільїна, С. А. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2009. – 281 с.
8. Потапчук Н. Виникнення психології сім'ї / Н. Потапчук // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – №4. – С. 465–478.
9. Ткачова В. О. Стан і перспективи розвитку сім'ї в сучасному українському суспільстві (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філ. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Ткачова. – Одеса, 2008. – 20 с.

10. Трофімов Ю. Л. Психологія. – 6-те вид. / Ю. Л. Трофімов, М. І. Алексеев [та ін.]. – К. : Либідь, 2008. – 558 с.
11. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии / Л. Б. Шнейдер. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.
12. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Spysok vykorystanih dzherel

1. Bilonozhko E. Shljubno-rodinni vzaemini jak ob'ekt filosofs'kogo osmislennja: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk : 09.00.03 «Social'na filosofija ta filosofija istorii» / E. Bilonozhko. – K., 2010. – 218 s.
2. Golod S. Monogamnaja sem'ja: krizis ili jevoljucija? / S. Golod // Social'no-politicheskij zhurnal. – 1995. – № 6. – S. 74–87.
3. Golod S. Sem'ja i brak: istoriko-sociologicheskij analiz / C. Golod. – SPb. : Petropolis, 1998. – 271 s.
4. Druzhinin V. Psihologija sem'i / V. Druzhinin – Ekaterinburg, 2000. – 208 s.
5. Ejdemiller Je. Semejnaja psihoterapija [Elektronnij resurs] / Je. Ejdemiller, V. Justickis. – Leningrad : Medicina, 1989. – 192 s.
6. Korol'chuk M. S. Psihologija simejnih vzaemin / M. S. Korol'chuk. – K : Nika-Centr, 2010. – 296 s.
7. Polishhuk V. M. Psihologija sim'i. – 2-ge vid. / V. M. Polishhuk, N. M. Il'ina, S. A. Polishhuk. – Sumi : Universitet's'ka kniga, 2009. – 281 s.
8. Potapchuk N. Vynyknennya psykholohiyi simyi / N. Potapchuk // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiji Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. – 2014. – №4. – S. 465–478.
9. Tkachova V. O. Stan i perspektivi rozvitku sim'i v suchasnomu ukraïns'komu suspil'stvi (social'no-filosofs'kij analiz): avtoref. dis. ... kand. fil. nauk: 09.00.03 «Social'na filosofija ta filosofija istorii» / V. O. Tkachova. – Odesa, 2008. – 20 s.
10. Trofimov Ju. L. Psihologija. – 6-te vid. / Ju. L. Trofimov, M. I. Alekseev [ta in.]. – K. : Libid', 2008. – 558 s.
11. Shnejder L. B. Osnovi semejnoi psihologi / L. B. Shnejder. – M. : Ped. obshhestvo Rossii, 2005. – 144 s.
12. Shnejder L. B. Psihologija semejnyh otnoshenij / L. B. Shnejder. – M. : Aprel'-Press, Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 512 s.

O.A.Posvistak. The formation of psychology of family as a science. The urgent problem of the formation of psychology of family as a science is studied in the article. As a science psychology of family has begun to appear since the middle of 50-ies of the XIX century.

It is proved that the formation of psychology of family as a science took place gradually and studying of the psychology of family relationships was conducted by scientists in the context of various scientific areas. We can define such main directions as: evolutionistic, functional, ethological, empirical and scientific. Six conceptual approaches to the analysis of the family and its role in society are described in the article as follows: psycho-analytical, sociological and futurological, familystical, cultural, gender, socio-philosophical.

The approaches to family studying, defined by R. Hill, such as: institutional and historical; structural and functional; interactional and role-based, symbolic interactionism; situational and psychological; developmental are characterized.

Systematic study of psychology of family started in the late 20-ies – early 30-ies of the XX century. At this time different aspects of family life were the subject of psychological analysis, among them there are: the origins of formation of a family; formation of readiness for marriage and marital relationships; general trends of development of a family, peculiarities of marriage and family interpersonal relationships and other social and psychological problems. The rapid increase in the number of researches in this area has led to the fact that in 60-70 years there were active discussions on the possibility of separating of family problems in a stand-alone science. It is established that the psychology of family relationships at the current stage is developing in the context of solving problems of nervous and mental diseases prevention, and also prevention of problem family upbringing.

Key words: psychology of family, family, family relationships, conceptual approach, methodological bases.

Received July 17, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 21, 2015

Психологічні особливості узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача

Synhaivska I.V. Psychological features of personal and social harmonization of requirements to professional success of a teacher / I.V. Synhaivska // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 574–588.

І.В. Сингаївська. Психологічні особливості узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача. У статті обґрунтовано актуальність дослідження психологічних особливостей узгодження особистісних і суспільних вимог до професійної успішності викладача. Проаналізовано низку теоретико-методологічних підходів, що дозволяють з'ясувати специфіку взаємодії «особистість – професійна діяльність – соціум», а саме: розуміння меж соціального та особистісного в процесі досягнення професійної успішності; нормативної сутності суспільно-особистісних взаємодій; соціально-психологічного змісту професійної успішності; процесу трансформацій суспільних цінностей в особистісні; існування протиріч між суспільством та особистістю щодо цілей та результативності професійної успішності; архетипового характеру спрямованості особистості на успіх; необхідності «особистісно-професійного розвитку» як цілісної системи; досягнення статусно-рольового балансу викладача вищого навчального закладу; необхідності дослідження «локусу контролю» як фактора психологічної спрямованості особистості викладача на професійну успішність; розгляду організаційної культури як умови професійного вдосконалення тощо. Зроблено висновок про те, що шлях до професійної успішності – це процес постійного узгодження особистісних та соціальних сенсів у професійній діяльності. Уточнено, що стратегія досягнення професійної успішності має базуватися на особистісній ієрархії значущих цілей, соціально прийнятних способах досягнення цих цілей, отриманні соціально значущих результатів та особистісного задоволення від професійних досягнень. Окреслено перспективи подальших досліджень особливостей особистісної самоактуалізації як творчого самовдосконалення та самореалізації, що є важливим підґрунтям і необхідною передумовою професійного розвитку та професійної успішності викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна успішність, особистісні та суспільні вимоги, суспільно-особистісна взаємодія, статусно-рольовий баланс, професійний архетип, локус контролю, організаційна культура.

И.В. Сингаевская. Психологические особенности согласования личностных и общественных требований к профессиональной успешности преподавателя. В статье обоснована актуальность исследования психологических особенностей согласования личностных и общественных требований к профессиональной успешности преподавателя. Проанализирован ряд теоретико-методологических подходов, позволяющих выяснить специфику взаимодействия «личность – профессиональная деятельность – социум», а именно: понимание границ социального и личностного в процессе достижения профессиональной успешности; нормативной сущности общественно-личностных взаимодействий; социально-психологического содержания профессиональной успешности; процесса трансформаций общественных ценностей в личностные; существования противоречий между обществом и личностью относительно целей и результативности профессиональной успешности; архетипического характера направленности личности на успех; необходимости «личностно-профессионального развития» как целостной системы; достижения статусно-ролевого баланса преподавателя высшего учебного заведения; необходимости исследования «локуса контроля» как фактора психологической направленности личности преподавателя на профессиональную успешность; рассмотрения организационной культуры как условия профессионального совершенствования и пр. Сделан вывод о том, что путь к профессиональной успешности – это процесс постоянного согласования личностных и общественных смыслов в профессиональной деятельности. Уточнено, что стратегия достижения профессиональной успешности должна базироваться на личностной иерархии значимых целей, социально приемлемых способах достижения этих целей, получении социально значимых результатов и личностного удовлетворения от профессиональных достижений. Намечены перспективы дальнейших исследований особенностей личностной самоактуализации как творческого самосовершенствования и самореализации, что является важным фундаментом и необходимой предпосылкой профессионального развития и профессиональной успешности преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная успешность, личностные и общественные требования, общественно-личностное взаимодействие, статусно-ролевой баланс, профессиональный архетип, локус контроля, организационная культура.

Постановка проблеми. Для дослідження психологічної специфіки професійної успішності викладача вищого навчального закладу важливо проаналізувати процес узгодження особистісних і суспільних вимог до професійної діяльності, оскільки фор-

мування професійної успішності є одночасно і соціальним, і психологічним процесом.

Слід підкреслити необхідність аналізу низки теоретико-методологічних (діяльнісного, психодинамічного, ціннісно-світоглядного, статусно-рольового, особистісно-професійного, комунікативного, наративного, акмеологічного, нормативного, метасистемного, інтегративного тощо) підходів, що уможливить з'ясування специфіки взаємодії «особистість – діяльність – соціум», а саме: розуміння меж соціального й особистісного в процесі досягнення професійної успішності; нормативної сутності суспільно-особистісних взаємодій; соціально-психологічного змісту професійної успішності; процесу трансформацій суспільних цінностей в особистісні; існування протиріч між суспільством та особистістю щодо цілей і результативності професійної успішності; архетипового характеру спрямованості особистості на успіх; необхідності «особистісно-професійного розвитку» як цілісної системи; досягнення статусно-рольового балансу викладача вищого навчального закладу; усвідомлення дискурсивності викладацької діяльності; необхідності дослідження «локусу контролю» як фактора психологічної спрямованості особистості викладача на професійну успішність; розгляду організаційної культури як умови професійного вдосконалення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження особистості в рамках професійної діяльності є одним з актуальних і динамічних напрямів у психології, про що свідчать численні публікації вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Балла, І. Беха, О. Бондарчук, С. Гарькавця, Л. Дикої, О. Донченко, А. Журавльова, Е. Зеєра, В. Зливкова, Л. Карамушки, В. Крайнюк, С. Максименка, Г. Олпорта, В. Онищенко, В. Семиченко, О. Сергеєнкової, Т. Титаренко, К. Холла, В. Ямницького та інших). Останнім часом переважають дослідження, де поєднуються буттєвий, ціннісний і професійний простір особистості. Внаслідок цього психологічний зміст професійної успішності збагачується певними теоретичними аспектами щодо інтеграції та структурування уявлень про цінність професії для окремої особистості; усвідомлення важливості професійної рефлексії; визначення та узгодження цілей і засобів досягнення професійних перспектив і реалізації стратегій професійної успішності тощо.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз *особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача.*

Виклад основного матеріалу. Суспільство задає певні межі людської поведінки, зорієнтованої на успіх. Окремі суспільні ідеали перетворилися на норми права, внаслідок чого вимагається їх обов'язкове дотримання. Отже, професія (професійна діяльність) є соціальним інститутом і обумовлена соціальними нормами. Звідси випливає й соціальна обумовленість професійної успішності, а відтак певна підсвідома орієнтація людини на відповідність вимогам суспільства, певної професійної групи чи організації.

Розвиток професійної успішності безпосередньо пов'язаний із реалізацією соціально значущої діяльності та прийняттям системи суспільних цінностей. Х. Хекхаузен зазначав, що походження мотивації досягнення полягає не в прояві закладених від народження потреб, а розглядається як сходинка когнітивного розвитку, що дозволяє сформувати структуру норм узгодження особистості з суспільним оточенням [21, с. 178]. На відміну від соціального, психологічний зміст професійної успішності обумовлений особистісним розвитком та його індивідуальними проявами і є відображенням процесу трансформації соціальних цінностей в особистісні.

Тому, розвиток професійної успішності є взаємообумовленим процесом пошуку способів індивідуалізації особистості в соціальному середовищі. Без прийняття певних суспільних вимог, критеріїв, навряд чи можна стати успішною особистістю. Більше того, професійна успішність викладача вищого навчального закладу значною мірою залежить від суспільного визнання. Зважаючи на це, при формуванні стратегії успіху викладач має: вибудувати власну систему цінностей з обов'язковим урахуванням ієрархії суспільних цінностей; визначити шляхи досягнення особистісної професійної успішності, що не суперечать суспільним уявленням про досягнення значущих результатів; передбачити отримання таких професійних досягнень, що задовольнятимуть і його самого, і оточення, передусім, професійне.

З цього моменту зароджуються протиріччя між суспільством та особистістю щодо цілей і результативності професійної успішності. Суспільство націлює особистість на професійну діяльність заради його (суспільства) вдосконалення, сама ж особистість прагне, перш за все, самовдосконалення. З метою запобігання загострення вказаного протиріччя доцільним є застосування інтегративного підходу, наприклад, використання теорії соціальної дії Т. Парсонса [14]. Йдеться про необхідність адаптації особистості до суспільних умов, тобто інтегрування в професійне серед-

овище для задоволення, насамперед, суспільних очікувань щодо професії викладача.

У сучасних умовах суспільство намагається унормувати свої відносини (в тому числі професійні) з певною соціальною групою чи окремим індивідом. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» [7] висуває низку вимог до науково-педагогічних працівників через стандарти вищої освіти. Однак впровадження навіть найдосконаліших стандартів професійної діяльності завжди пов'язане з певним ризиком втрати творчого потенціалу педагога і науковця. Саме тому прогнозованим є негативне ставлення частини викладачів до стандарту як засобу зайвої регламентації їх діяльності, а також наявність ризиків, що виникають із неузгодженості чинних і нових вимог до змісту та організації викладацької діяльності. Аналіз зарубіжних публікацій, присвячених розробці та впровадженню стандартів професійної діяльності викладача, свідчить про складність прийняття цих стандартів у різних країнах [24; 25; 26 та ін.].

За допомогою правових та інших норм суспільство декларує свої очікування щодо професійної діяльності та її результатів. Однак це лише модель, еталон, що вимагає персоналізації. Лише конкретна особистість здатна втілити певну соціальну модель, реалізуючи свої професійні компетенції та індивідуальні здібності в рамках певної стратегії досягнення професійної успішності. Основою моделі професійної успішності часто слугує досвід конкретної людини, яка є відомим чи видатним представником даної професії.

Спрямованість особистості на успіх має архетиповий характер, а тому і вибір еталонів не є випадковим. Досвід поколінь, актуалізований у професійній діяльності конкретної особистості, віддзеркалюється у символічній формі попередніх зразків успішності. Викладач обирає для себе зразки серед успішних педагогів або науковців і так формує своє власне «професійне-Я» та «ідеальне-Я». Дане положення підтверджує Т. Яценко своєю психодинамічною теорією і відповідним методом активного соціально-психологічного пізнання, результати якого синтезує «модель внутрішньої динаміки психіки» [22].

Існує тенденція до посилення особистісних факторів у створенні професійної картини світу, суб'єктивний підхід витісняється особистісним, загальнолюдські цінності розглядаються крізь призму життя та професійної діяльності окремої особистості. Тож формулювання суспільних вимог до професійної діяльності має осучаснюватися в напрямку заохочення особистості до

прояву своїх індивідуальних і творчих здібностей. Таким чином посилюватиметься цінність професії викладача, та послаблюватиметься протиріччя між суспільними та особистісними вимогами до професійної успішності.

Фахівець у галузі акмеології А. Деркач використовує поняття «особистісно-професійний розвиток» для створення цілісної системи, що відтворює сутність і значення професійної діяльності та професійних цінностей у психологічній структурі особистості. Джерелом особистісно-професійного розвитку, на думку А. Деркача, є професійне самовизначення, обумовлене особистісними домаганнями, мотивами, а також вдосконалення своєї професійної діяльності через активне використання індивідуальних здібностей і психофізіологічних можливостей [6]. Сам же процес професійного самовизначення може тривати протягом усього трудового життя, що пояснює певні зміни у формуванні професійних цілей і завдань та їх співвідношення з існуючими суспільними вимогами.

У процесі вивчення психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог щодо професійної успішності викладача важливого значення набувають поняття «статус» і «роль». Разом вони стають віддзеркаленням суспільної та особистісної сутності конкретного викладача. Статус відображає суспільну значущість викладацької діяльності та ставлення з боку суспільства до окремого викладача. Згідно зі статусом формуються певні соціально-психологічні ролі, моделі поведінки, які наповнюють статус особистісним змістом. Складність науково-педагогічної діяльності полягає в тому, що викладач є одночасно і статусом, і роллю. Зіткнувшись з проблемою поєднання навчально-педагогічної, наукової та організаційної діяльності, викладач змушений вибирати, яка роль йому найбільше пасує. Втім його статус (як сукупність суспільних вимог) передбачає якісне виконання всіх видів робіт для отримання суспільного визнання та особистісного самоствердження. На думку М. Плуґіної, проблему ролевих конфліктів можна вирішити шляхом ідентифікації своєї особистості з сукупністю статусів і ролей, характерних для професії викладача, а отже, задовольнити соціальні очікування [15, с. 40].

Ще одним важливим аспектом узгодження суспільних та особистісних вимог стає поведінкова сфера, сфера моральності. Суспільство декларує систему моральних цінностей, але зразки поведінки конкретних особистостей, що його уособлюють (державні, громадські діячі, керівники та ін.) далекі від унормова-

них декларацій. За таких обставин роль соціального комунікатора між суспільством (державою) та здобувачами вищої освіти не завжди відповідає очікуванням учасників освітнього процесу. До того ж особистісна світоглядна та громадянська позиція викладача має слугувати певним взірцем, що разом з високим фаховим рівнем дозволить сформувати у студентів не лише професійні, а й соціальні, комунікативні, психологічні та інші компетенції.

Як підкреслює Л. Орбан-Лембрик, в одному випадку статусно-рольові характеристики є інструментом пристосування до соціуму, елементом входження в нього, в іншому – засобом самоутвердження особистості, розкриття її комунікативного, професійного, творчого потенціалу. У цьому контексті важливе співвідношення особистісних властивостей не лише між собою, а й з ієрархією соціальних ситуацій, в яких діє індивід [13].

Професійна діяльність викладача є також предметом нарративної психології та розглядається як певний текст з відповідним словництвом і характером його використання [1; 16; 20 та ін.]. Через систему дискурсів (ідей, думок щодо тієї чи іншої проблеми у формі розмови, обговорення чи роботи з текстом) «узгоджуються» значення та сутність уживаних понять, здійснюється їх перехід з об'єктивного буття в суб'єктивний світ конкретної особистості [23, с. 278]. Від виконання нарративної ролі викладача значною мірою залежить формування професійного світогляду студентів і в подальшому їх професійна затребуваність на рівні держави та суспільства. Натомість затребуваність самого викладача залежить від системи взаємодій між суспільством, ним самим і професійним науково-педагогічним співтовариством.

З цього приводу Є. Харитоновна вживає поняття метасистеми як взаємодії трьох складових: соціуму, особистості та професії. Зазначається, що оцінка затребуваності особистості з боку суспільства є односторонньою, оскільки важливою є не лише система відносин між розглянутими складовими, а й особистісне усвідомлення власної затребуваності. Соціально-професійна затребуваність особистості породжується її здатністю до прояву активності в особистісно та соціально значущій діяльності при одночасному врахуванні вимог до неї з боку соціуму і професії, конкретного соціально-професійного середовища, в рамках якого особистість здійснює свою діяльність [19, с. 61].

Суттєвим фактором психологічної спрямованості особистості на професійну успішність є «локус контролю». Дане поняття уможливорює розуміння мети досягнення професійної успішності, а також визначення пріоритетів у професійній діяльності ви-

кладача. Це важливе питання з огляду співвідношення суспільних та особистісних вимог. Завдяки локусу контролю напрямок руху до професійного успіху може бути досить прогнозованим. Достатньо відповісти на запитання: «Чи прагне викладач суспільного визнання, слави, матеріальних заохочень, чи самоактуалізації самовдосконалення, особистісної самодостатності, незалежності?»

Вказуючи на те, що особистість формується шляхом навчання, Дж. Роттер підкреслював, по-перше, значення людського досвіду, по-друге, цілеспрямованість особистісної мотивації. Як відомо, теорія соціального навчання базується на аналізі різних варіантів взаємодії поведінкового потенціалу особистості; очікувань; цінності підкріплення; психологічних ситуацій. Локус контролю, за Дж. Роттером, – це узагальнені очікування людини щодо того, якою мірою підкріплення залежать від її власної поведінки (інтернальний локус) або контролюються зовнішніми силами (екстернальний локус) [18].

Екстернальність чи інтернальність тісно взаємопов'язані з розвитком успішності. Про це свідчить і низка досліджень, що дозволили встановити кореляційний зв'язок локусу контролю з умінням особистості протистояти чи піддаватися зовнішнім впливам, з особливостями професійної діяльності [2; 5; 6; 11; 21 та ін.]. Отже, Дж. Роттер та його школа здійснили спробу поєднати потреби суспільства і особистості в одну систему цінностей.

Процес осмислення психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог дозволяє усвідомити, передусім, його нормативну сутність. Застосування нормативного підходу уможливорює виявлення специфічних ознак соціально-психологічних взаємодій у професійній діяльності викладача вищого навчального закладу. У численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях знаходимо підтвердження зазначеної тези у вигляді вивчення різних аспектів нормативних взаємодій (Г. Балл [3], В. Зливков [8], С. Гарькавець [4], С. Леонард [25], Д. Майер [26], Л. Орбан-Лембрик [13] та ін.

Ще одним актуальним напрямком сучасних психологічних досліджень є вивчення проблем копінг-поведінки [10; 17]. У ракурсі дослідження професійної успішності копінг-поведінка відіграє важливе значення в процесі узгодження суспільних та особистісних вимог. Завдяки моделі копінг-поведінки особистість долає певні труднощі адаптації в умовах соціальних змін, що останнім часом відбуваються, зокрема, в Україні.

Т. Ткачук підкреслює дві важливі обставини в дослідженні копінг-поведінки. По-перше, копінг поєднує у собі два акценти: акцент на ситуації, в якій діє суб'єкт, і акцент на особистісних особливостях, що в ній проявляються. По-друге, яким би широким не було поняття копінг-поведінки, воно неминуче апелює до процесу адаптації: психологічне призначення копінгу полягає у забезпеченні адаптації людини до вимог ситуації [10]. Разом з тим, копінг – це індивідуальний спосіб взаємодії особистості з ситуацією.

Останнім часом у організаційній психології актуалізуються дослідження в системі взаємодії «особистість – діяльність – соціум». З огляду досліджуваної проблеми істотним є вплив організаційної культури на діяльність вищого навчального закладу та його співробітників [9; 12 та ін.]. Організаційна культура вищого навчального закладу є предметним простором спільної взаємодії її основних учасників (викладачів, студентів, науково-педагогічного колективу, адміністрації та ін.) з метою створення сприятливих соціально-психологічних умов для реалізації поставлених цілей, ціннісно-смыслового узгодження взаємних вимог і досягнення відповідних позитивних результатів. Така спільна взаємодія, власне, і є соціальним партнерством, наповненим емоційно-комунікативним змістом міжособистісних стосунків. Крім того, соціальне партнерство виступає механізмом відтворення статусно-рольової структури професійної діяльності.

Висновки. Отже, вияв психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача можливий завдяки аналізу взаємодії в системі «особистість – професійне середовище – соціум». Ставши на шлях досягнення професійної успішності, викладач спочатку повинен діяти в межах правил і норм, визнаних суспільством, як таких, що призводять до успіху. Це досягнення успішності на рівні адаптаційних стратегій. Для реалізації ж стратегії самоактуалізації доведеться вийти за межі соціальної, культурної, професійної обумовленості, подолати певні стереотипи професійної поведінки.

Отже, шлях до професійної успішності – це процес постійного узгодження особистісних і соціальних сенсів у професійній діяльності. Стратегія досягнення професійної успішності має базуватися на особистісній ієрархії значущих цілей, соціально прийнятних способах досягнення цих цілей, отриманні соціально значущих результатів та особистісного задоволення від професійних досягнень.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є дослідження особливостей особистісної самоактуалізації як творчого самовдосконалення та самореалізації, що є важливим підґрунтям і необхідною передумовою професійного розвитку та професійної успішності викладача вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г.М. Андреева // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>. – Назвние с экрана.
2. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибутції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів; дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.М. Балецька; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – К., 2014. – 254 с.
3. Балл Г. Идентичність викладача вищої школи в контексті ціннісних складових його професійної культури / Г. Балл, О. Винославська, В. Злишков // Соціальна психологія. – 2011. – № 3. – С. 153–162.
4. Гарькавець С. О. Психологічні засади змінювання соціально-нормативної поведінки особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / С. О. Гарькавець; Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України. – К., 2011. – 41 с.
5. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-103.
6. Деркач А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. Деркач // Акмеология. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
7. Закон України «Про вищу освіту» : [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1417447758081876>. – Назва з екрана.
8. Злишков В. До розробки структурно-динамічної моделі самоідентифікації викладача: проблеми пошуку і перспективи : [Електронний ресурс] / В. Злишков. – Режим доступа: http://novyn.kpi.ua/2008-1/05_Zlivkov.pdf. – Назва з екрана.
9. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : моногр. / Л. М. Карамушка, О. А. Філь; Ін-т психології

- ім. Г.С.Костюка АПН України, Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці; Центр організац. та екон. психології. – К.: ІНКОС, 2007. – 264 с.
10. Корнієнко І. Стратегії копінг-поведінки студента у ситуації неуспіху: автореф. дис... канд. психол. наук / І. Корнієнко. – К., 2010. – 20 с.
 11. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегия [2-е изд., перераб. и доп.] / А. А. Налчаджян. – Москва: Эксмо, 2010. – 368 с.
 12. Носков В. Психологічні детермінанти корпоративної культури / В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна // Політичний менеджмент. – 2006. – № 3 (17). – С. 76–88.
 13. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
 14. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2002. – 880 с.
 15. Плугина М. Формирование имиджа – условие повышения профессионализма личности и деятельности преподавателя высшей школы / М. Плугина, Л. Донская, С. Знаменская // Акмеология. – 2014. – № 3. – С. 38–45.
 16. Преображенская А.О. Реализация позиции субъекта в автобиографическом нарративе / А. Преображенская. – Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – № 4(1). – С. 142–150.
 17. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: монографія / Т. А. Ткачук. – Ірпінь, 2011. – 284 с.
 18. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост : [Электронный ресурс] / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/24.php. – Название з экрана.
 19. Харитоновна Е. Субъект в триаде «социум – профессиональная деятельность – личность»: метасистемный подход // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 59–71.
 20. Харре Р. Вторая когнитивная революция / Р. Харре // Психологический журнал. – 1996. – № 17(2). – С. 3–16.
 21. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
 22. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

23. Augoustinos M. Social cognition. An Integrated introduction / Augoustinos M., Walker I. – London: Sage, 2006. – 376 p.
24. Ellili-Cherif M. All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar / M. Ellili-Cherif, M. Romanowski, R. Nasser // International Journal of Educational Development. – 2012. – № 32 (3). – P. 471–481.
25. Leonard S. Professional conversations: mentor teachers 'theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers / S. Leonard // Australian Journal of Teacher Education. – 2012. – № 37 (12). – P. 46–62.
26. Mayer D. Professional standards for teachers: A case study of professional learning / D. Mayer, J. Mitchell, D. Macdonald & R. Bell // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2005. – № 33 (2). – P. 159–179.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva H.M. Prezentatsyy ydentychnosti v kontekste vzaymodeystvyia / H.M. Andreeva // Psykholohycheskye yssledovanyia. – 2012. – T. 5. – № 26 : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>. – Nazva z ekrana.
2. Balets'ka L. M. Psykholohichni osoblyvosti atrybutsiyi uspihku u profesiynomu samovyznachenni studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv: dys... kand. psykol. nauk: 19.00.07 / L.M. Balets'ka; In-t psykholohiyi im. H.S.Kostyuka NAPN Ukrainy. – K., 2014. – 254 s.
3. Ball H. Identychnist' vykladacha vyshchoyi shkoly v konteksti tsinnisnykh skladovykh yoho profesiynoyi kul'tury / H. Ball, O. Vynoslavs'ka, V. Zlyvko // Sotsial'na psykholohiya. – 2011. – № 3. – S. 153–162.
4. Har'kavets' S. O. Psykholohichni zasady zminyuvannya sotsial'no-normatyvnoyi povedinky osobystosti: avtoref. dys... d-ra psykol. nauk: 19.00.05 / S. O. Har'kavets'; In-t psykholohiyi im. H. Kostyuka APN Ukrainy. – K., 2011. – 41 s.
5. Hordeeva T. O. Motyvatsyya dostyazhenyia: teoryi, yssledovanyia, problemy / T. O. Hordeeva // Sovremennaya psykholohyya motyvatsyy; pod red. D. A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2002. – S. 47-103.
6. Derkach A. Psykholoho-akmeolohycheskye osnovanyia y sredstva optymizatsyy lychnostno-professyonal'noho razvy-

- tyya konkurentosposobnoho spetsyalysta / A. Derkach // Akmeolohyya. – 2012. – № 4. – S. 11–17.
7. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1417447758081876>. – Nazva z ekranu.
 8. Zlyvkvov V. Do rozrobky strukturno-dynamichnoyi modeli samoidentyfikatsiyi vykladacha: problemy poshuku i perspektyvy [Elektronnyy resurs] / V. Zlyvkvov. – Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2008-1/05_Zlivkov.pdf. – Nazva z ekrana.
 9. Karamushka L. M. Formuvannya konkurentozdatnoyi upravlins'koyi komandy (na materialy diyal'nosti osvityvnykh orhanizatsiy) : monohr. / L. M. Karamushka, O. A. Fil'; In-t psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny, Ukr. asots. orhanizats. psykholohiv ta psykholohiv pratsi, Tsentralna orhanizats. ta ekon. psykholohiyi. – K.: INKOS, 2007. – 264 s.
 10. Korniyenko I. Stratehiyi kopinh-povedinky studenta u sytuatsiyi neuspikhu: avtoref. dys... kand. psykhol. nauk / I. Korniyenko. – K., 2010. – 20 s.
 11. Nalchadzhyan A. A. Psykholohyeheskaya adaptatsyya: mekhanizmy y stratehiya. – [2-e yzd., pererab. y dop.] / A. A. Nalchadzhyan. – Moskva: Эkсмо, 2010. – 368 s.
 12. Noskov V. Psykholohichni determinanty korporatyvnoyi kul'tury / V. Noskov, A. Kal'yanov , O. Yefrosynina // Politychnyy menedzhment. – 2006. – № 3 (17). – С.76–88.
 13. Orban-Lembryk L. E. Sotsial'na psykholohiya: posibnyk / L. E. Orban-Lembryk. – K.: Akademvydav, 2003. – 446 s.
 14. Parsons T. O strukture sotsyal'noho deystvyva / T. Parsons. – M.: Akademicheskyy proekt, 2002. – 880 s.
 15. Pluhyna M. Formyrovanye umydzha – uslovye povyshenyua professionalizma lychnosty y deyatelnosti prepodavatelya vysshney shkoly / M. Pluhyna, L. Donskaya, S. Znamenskaya // Akmeolohyya. – 2014. – № 3. – S. 38–45.
 16. Preobrazhenskaya A.O. Realyzatsyya pozytsyy sub'yekta v avtobyohrafyeheskom narratyve / A. Preobrazhenskaya. – Psykholohyya. Zhurnal Vysshney shkoly ekonomyky. – 2007. – № 4(1). – S. 142–150.
 17. Tkachuk T. A. Kopinh-povedinka: stratehiyi ta zasoby realizatsiyi: monohrafiya / T. A. Tkachuk. – Irpin', 2011. – 284 s.
 18. Freydzher R. Teoryy lychnosty y lychnostnyy rost : [Elektronnyy resurs] / R. Freydzher, D. Feydyumen. – Rezhym

- dostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/24.php. – Nazva z ekranu.
19. Kharytonova E. Sub'єkt v tryade «sotsyum – professional'naya deyatel'nost' – lychnost'»: metasystemnyy podkhod // Lychnost' professionala v sovremennom myre / Otv. red. L. H. Dykaya, A. L. Zhuravlev. – M.: Yzd-vo «Ynstytut psykholohyy RAN», 2014. – S. 59–71.
 20. Kharre R. Vtoraya kohnytyvnaya revolyutsyya / R. Kharre // Psykholohycheskyy zhurnal. – 1996. – # 17(2). – S. 3–16.
 21. Khekkhauzen Kh. Psykholohyya motyvatsyy dostyzhenyia / Kh. Khekkhauzen. – SPb.: Rech', 2001. – 256 s.
 22. Yatsenko T. S. Osnovy hlybynnoyi psykhekorektsiyi: fenomenolohiya, teoriya i praktyka / T. Yatsenko. – K.: Vyshcha shkola, 2006. – 382 s.
 23. Augoustinos M. Social cognition. An Integrated introduction / Augoustinos M., Walker I. – London: Sage, 2006. – 376 s.
 24. Ellili-Cherif M. All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar / M. Ellili-Cherif, M. Romanowski, R. Nasser // International Journal of Educational Development. – 2012. – № 32 (3). – P. 471–481.
 25. Leonard S. Professional conversations: mentor teachers 'theories-in-use using the australian National professional standards for teachers / S. Leonard // Australian Journal of Teacher Education. – 2012. – # 37 (12). – P. 46–62.
 26. Mayer D. Professional standards for teachers: A case study of professional learning / D. Mayer, J. Mitchell, D. Macdonald & R. Bell // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2005. – № 33 (2). – P. 159–179.

I.V. Synhaiska. Psychological features of personal and social harmonization of requirements to professional success of a teacher. The article substantiates the relevance of the study of psychological features of harmonization of personal and social requirements to professional success of a teacher. It analyzes a number of theoretical and methodological approaches that allow to find out the specifics of the interaction of «personality – professional activities – society», namely: understanding the social and personal boundaries in the achieving professional success; regulatory nature of social and personal interactions; social and psychological content of professional success; the process of transformation of social values into personal ones; the existence of contradictions between the society and the personality with respect to the objectives and effectiveness of professional success; archetypal character of personal focus on success;

the need for «personal and professional development» as an integrated system; the achievement of a status and role balance of a teacher of a higher educational institution; the need to study the «locus of control» as a factor of the psychological direction of the teacher's personality to professional success; consideration of organizational culture as a condition for professional development etc. The conclusion is made that the way to professional success – is a process of constant coordination of personal and social meanings in professional activity. It is clarified that the strategy of achieving professional success must be based on a personal hierarchy of meaningful goals, socially acceptable ways to achieve these goals, getting socially significant results and personal satisfaction from the professional achievements. The prospects for further studies of personality characteristics of self-actualization as a creative self-improvement and self-realization, which is an important foundation and prerequisite for professional development and professional success of university professors, are introduced in the article.

Key words: professional success, personal and social demands, social and personal interaction, status-role balance, professional archetype, locus of control, organizational culture.

Received July 12, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 26, 2015

УДК 159.964

Л.О. Сіпко

luzzy@ukr.net

Особливості використання методів психокорекції у роботі з психічною травмою

Sipko L.O. The peculiarities of using psycho-correction methods in the work with psychic trauma / L.O. Sipko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 588–599.

Л.О.Сіпко. Особливості використання методів психокорекції у роботі з психічною травмою. У статті здійснено аналіз проблеми використання психокорекційних методів у контексті роботи із пробле-

мою психічної травми. Проаналізовано психоаналітичний підхід, екзистенційну, біхевіоральну, розмовну терапію і трансактний аналіз у контексті методологічного апарату. Представлено поняття «психічна травма» та надано його короткий аналіз. Доведено, що мистецтво є відображенням внутрішнього стану автора – це сприяє пізнанню змісту несвідомого. Проективні методики показують виключну здатність сприяти у вирішенні проблеми травмівних переживань шляхом зняття напруження та об'єктивування несвідомих тенденцій психіки. Здійснено аналіз стандартизованих методів дослідження психіки особистості та встановлено, що вони здатні констатувати наявність проблемної ситуації. Сприяння вирішення такої ситуації можуть надати нестандартизовані методи, які не спрямовані на розуміння внутрішнього сенсу, а проективні, що виявляють несвідомі аспекти у психіці суб'єкта. Розкрито аспекти малюнкової проекції та представлені її особливості у психотерапевтичній роботі. Наголошено на необхідності вміння інтерпретувати отримані результати, що передбачає врахування таких особливостей: аналіз отриманого матеріалу, синтез, співставлення з уже існуючим матеріалом та подання його суб'єктові. У статті увага акцентується на ефективності психоаналітичного використання проективних методів, які дозволяють об'єктивувати системні характеристики психіки, що необхідно при роботі із психічною травмою. Аналіз несвідомих змістів, що лежать в основі травмуючої ситуації може бути усвідомленим суб'єктом завдяки застосуванню таких методів і технік, які мають глибинне спрямування. Встановлено, що формалізований шлях пізнання може породжувати артефакти через викривлення отриманої інформації, адже не враховується індивідуальність самого суб'єкта.

Ключові слова: психічна травма, психокорекційні методи, проективні методи, глибинно-психологічне пізнання, системні характеристики психіки, тестові методики, психоаналіз, несвідоме, інтерпретація.

Л.А. Сипко. Особенности применения методов психокоррекции в работе с психической травмой. В статье проведён анализ проблемы использования психокоррекционных методов в контексте работы с проблемой психической травмы. Проанализированы психоаналитический подход, экзистенциальный, бихевиоральный, разговорная терапия и трансактний анализ в контексте методологического аппарата. Представлены понятие «психическая травма» и его краткий анализ. Доказано, что искусство является отражением внутреннего состояния автора, это способствует познанию содержания бессознательного. Проективные методики показывают исключительную способность действовать в решении проблемы травматических переживаний путем снятия напряжения и объективирование бессознательных тенденций психіки. Осуществлён анализ стандартизированных методов исследования психіки личности и установлено, что они способны конста-

тировать наличие проблемной ситуации. Содействие решения такой ситуации могут оказать не стандартизированные методы, которые не направлены на понимание внутреннего смысла, а проективные, которые выявляют бессознательные аспекты в психике субъекта. Раскрыты аспекты рисуночной проекции и представлены её особенности в психотерапевтической работе. Отмечена необходимость умения интерпретировать полученные результаты, что предполагает учёт таких особенностей как: анализ полученного материала, синтез, сопоставление с уже существующим материалом и представления его субъекту. В статье внимание акцентируется на эффективности психоаналитического использования проективных методов, которые позволяют объективировать системные характеристики психики, что необходимо при работе с психической травмой. Анализ бессознательных содержаний, лежащих в основе травматической ситуации может быть осознанным субъектом благодаря применению таких методов и техник, которые имеют глубинное направление. Установлено, что формализованный путь познания может порождать артефакты из-за искривления полученной информации, поскольку не учитывается индивидуальность самого субъекта.

Ключевые слова: психическая травма, психокоррекционные методы, проективные методы, глубинно-психологическое познание, системные характеристики психики, тестовые методики, психоанализ, бессознательное, интерпретация.

Постановка проблеми. У період становлення Української держави набуває особливого значення розвиток психологічної служби та практичної психології, що значною мірою залежить від розвитку такого її напрямку, як глибинна психологія. Це передбачає не лише цілісний підхід до розуміння та пізнання психіки, а й специфічність методів дослідження, зорієнтованих на розкриття закономірностей внутрішньої динаміки психіки. Орієнтація на глибинне пізнання психіки суб'єкта пов'язана з розумінням детермінант його поведінки. Останнє передбачає формування теоретичних засад практичної психології, яка спирається на поєднання глибинно-психологічної практики та теорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеме методів психокорекції розкрито у дослідженнях М. Блейхер [2], Л. Ф. Бурлачук [3], Т. Линдсей [18], Б. Мурштейн [див.: 5], Е. Т. Соколова [10], Ю.С.Савенко [5], Л. Г. Терлецькьс [11]. У науковій літературі дають таке визначення поняттю психічна травма. Психічна травма – «травма, що виникла в результаті дії на психіку людини особисто значущої інформації; емоційна дія, яка викликала психічний розлад; шкода, нанесена психічно-

му здоров'ю людини в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або гостро емоційних, стресових впливів інших людей на її психіку» [6, с. 43] Психічна травма – «це травма, що виникла в результаті дії на психіку людини особисто значущої інформації, інтенсивних або ж довготривалих гостроемоційних, стресових впливів» [8, с. 112]. Отже, психічна травма являє собою життєву подію або ситуацію, яка впливає на значущі сторони існування людини і приводить до глибокого психологічного переживання. Виникнення психічної травми розглядається як наслідок незавершеності реакції організму на травматичну подію.

Мета статті полягає у розкритті особливостей методів психокорекційного впливу на психіку суб'єкта.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У науковій літературі визначають методи у роботі з травмою, в яких використовується гіпнотичний вплив та ті, які не передбачають зміну свідомості суб'єкта. Оскільки стаття зорієнтована на пошук методів, які дозволяють здійснювати психотерапію без зміни свідомості суб'єкта, зосередимо увагу на найбільш розповсюджених підходах до корекції особистості. До методів, які не використовують гіпнотичний вплив, відносять психоаналіз, трансактний аналіз, екзистенційну, біхевіоральну, розмовну терапію та ін. Коротко окреслимо дані підходи.

Метод психоаналізу спрямований на переведення несвідомих конфліктів суб'єкта у свідомі та створення умов для їх повторного переживання з метою аналізу впливу цих переживань на психіку суб'єкта. В основі трансактного аналізу лежить розігрування типових ситуацій, що дозволяють визначити стани «Его».

У біхевіоральній терапії позитивний ефект, заснований на феномені згасання реакції. Такий підхід застосовується у поєднанні з когнітивною формою раціональної терапії. Розмовна терапія спрямована на надання допомоги суб'єкту у вербалізації емоційних переживань для усунення патологічної симптоматики. Гештальт-терапія, в основі якої лежить концепція про те, що особа сприймає зовнішній світ, конструюючи форми (фігури) — гештальти, тобто в образному вигляді. Екзистенційно-гуманістична терапія – суб'єкт потенційно здатен розширювати власну самосвідомість, що веде до подолання екзистенційної тривоги. До методів практичної корекції відносять: психодраму, ігротерапію, арттерапію, музикотерапію, бібліотерапію, танцювальну терапію, проєктивний малюнок, складання історій, казкотерапія, куклотерапія а також психогімнастичні методи та

поведінкові корекції. Перелічені методи використовуються психологами у ракурсі парадигми, в якій вони знаходяться [6, 9]. В основі перелічених вище методів лежать різні концепції щодо розуміння психіки особистості, різні прийоми, які дозволяють об'єктивувати внутрішній світ особистості. Єдиним для вищезгаданих підходів є спрямованість на вирішення внутрішніх проблем особистості.

У психоаналітичній літературі наголошується, що несвідомому притаманна активність до прояву свідомості в символічному вигляді (малювання, ліплення тощо). Такі прояви реалізуються у продуктах творчості, що передбачає спонтанність поведінки суб'єкта. У науковій літературі [2, 5, 7, 10, 12] стверджується, що використання у процесі роботи психолога мало структурованого, стимульного матеріалу актуалізує проєкції та дозволяє пізнавати фіксовані переживання суб'єкта. Тому умовою будь-якого проєктивного дослідження є невизначеність тестової ситуації, що нівелює тиск реальності та спонукає суб'єкта до актуалізації спонтанної поведінки. Пізнання внутрішнього світу особистості передбачає виключення досліджень, умовою яких є виявлення загальних закономірностей і співставлення із «середньою особою», як у стандартизованих тестових методиках. Проєктивні методики дозволяють дослідити об'єктні відношення, адже суб'єкт перебуває у невизначеній ситуації та отримує свободу вибору.

Близькими до проєктивних методик є методи візуалізації. У психотерапевтичній енциклопедії [9] представлено опис методик візуалізації, які спрямовані на відтворення й управління зоровими образами у внутрішньому, суб'єктивному просторі особи. Можливості застосування методик візуалізації визначаються теоретичною концепцією, в рамках якої розроблений основний психотерапевтичний метод. Образи візуалізації в психоаналітичній психотерапії розглядаються як одна з форм отримання матеріалу для аналізу. У гуманістичній психотерапії емоції пов'язують з образом і трактують як повернення до повторного переживання емоційного психотравмуючого досвіду. У сучасних екзистенційних підходах, переживання емоцій, пов'язаних з мимовільними візуальними образами, виступає як істотний елемент екзистенційного досвіду й особового зростання в цілому. У когнітивній психотерапії зорові образи є еквівалентами когніцій і разом з ними складають, так званий, план автоматизованого мислення, елементами якого може бути – мимовільне створення образу можливих, як правило негативних, наслідків

[9]. Тому, використання методів візуалізації не передбачають об'єктивування глибинно-психологічних механізмів. Такі методи використовуються у напрямку повернення до повторного переживання, конструювання майбутнього, що не передбачають подальшу проробку та глибинний аналіз отриманого матеріалу.

У психоаналітичному словнику проекція окреслюється як «сприйняття психічного образу як об'єктивної реальності». У психоаналізі стверджується, що «проекція – процес, засобом якого є імпульси, бажання, внутрішні об'єкти локалізуються уявою в будь-якому зовнішньому об'єкті по відношенню до індивіда» [8]. У традиційному застосуванні проективних методик («Будинок. Дерево. Людина», «Дерево», «Людина», «Малюнок сім'ї», «Піктограма», «Автопортрет», «Карта світу», «Вільний малюнок», «Неіснуюча тварина», «Родина тварин», «Красивий малюнок» та ін.) є заданість і ключ інтерпретації, що наближає таку роботу до тестової. Так тестові малюнкові методики завдяки критеріям оцінки рівня розумового розвитку, емоційних станів, особистісних показників (інтровертованість, екстравертованість), дозволяють виявити порушення у психічному розвитку на вікових етапах, асоціальні тенденції тощо [6, 10, 13].

Сьогодні існують такі групи проективних методик, які дозволяють здійснювати психотерапевтичну роботу з травмою: конститутивні (структуровані як приклад, тест Роршаха); конструктивні (створення з оформлених деталей осмисленого цілого див. тест Світу); інтерпретативні (інтерпретація будь-якої події, ситуації (див. тест тематичної аперцепції); катартичне (здійснення ігрової діяльності в особливо організованих умовах («Психодрама»); експресивні (малювання на вільну або задану тему (див. тест тематичної аперцепції); імпресивні – перевага одних стимулів над іншими (див. тест Люшера); адитивні (завершення речень (див. методика незакінчені речення) [12, с. 167]. Діагностика здійснюється за окремими показниками (розмір малюнка, особливості його розташування на папері, реалістичність образів, використана кольорова гамма тощо) без діалогічної взаємодії з автором малюнку. Такі стандартизовані тестові інтерпретації спираються на поняття норми та відхилення.

У науковій літературі М.Блейхер [2], Л.Ф.Бурлачук [3], Б.Мурштейн [див.: 5], Е.Т.Соколова [10] виокремлюють проективний малюнок як один із методів роботи із травмою. Проективний малюнок також може окреслюватися як: проективна арт-терапія, що включає в себе не тільки малювання, а й ліплення, моделювання тощо. У науковій літературі стверджується, що

в суб'єкта від народження закладена здатність до проектування своїх внутрішніх переживань у візуальній формі. Образотворчий продукт виступає віддзеркаленням внутрішнього світу автора. Образ має «особистісний зміст», декодування якого можливе самим художником або фахівцем, який здатний тлумачити незрозумілий сенс спонтанної творчості.

Р.Б. Хайкін зазначає, що під час інтерпретації малюнку пріоритетності можуть набувати лінія, форма, колір, особливості оформлення особою композиції, перспективи, пропорції, штрихи, освітлення тощо [11]. Близької позиції дотримуються М.Е. Бурхліво та Дж. Аллан які стверджують, що необхідно враховувати формально-стильові особливості зображення, їх частоту, значимість для автора. Дослідники наголошують, що символіка малюнків має універсальний зміст, так, наприклад: сонце уособлює теплоту, щирість, любов або ж авторитет значущої людини, страх [див.: 4]. Так дослідники наголошують на стандартизованому розумінні значення символіки психомалюнків, що нівелює індивідуальний підхід до розуміння психіки особи.

У дослідженнях В. Оклендера містяться інструкції, для роботи з проєктивними малюнками. Наведемо деякі з них: дайте можливість суб'єкту розповісти про свій твір та прокоментувати ті або інші частини малюнка; запропонуйте описати роботу від першої особи, та для кожного з елементів зображення; перше запитання психолога повинно бути більш «об'єкт»-зорієнтоване, друге, — більш «его»-зорієнтоване, а відношення протагоніста до сказаного перевіряється як по вербальних, так і по невербальних реакціях; спонукайте клієнта фокусувати увагу на кольорі; прагніть фіксувати особливості інтонації, положення тіла, вираз обличчя, ритм дихання протагоніста; надайте протагоністу можливість працювати в зручному для нього темпі; виділяйте в роботах клієнта найбільш суттєві теми і образи. [цит. по: 14]. Отже, у роботі В. Оклендера роль індивідуальної несповторності психіки суб'єкта також не враховується, що ускладнює роботу з психотравмуючими ситуаціями. Стверджується, що слідуючи рекомендаціям, психолог здатен здійснити діагностику та корекцію, від нього вимагається дотримуватись вищевказаних інструкцій. Стандартизоване тлумачення символів, урахування їх кольорової гами, частоти повторюваності тощо звужує можливості пізнання глибинних аспектів психіки.

Проблеми психокорекції засобами проєктивного малюнка відображено у роботах Е. Ульмана, Ф. Кейна, М. Бетенські.

Дослідники наголошують, що через зображення на малюнку суб'єкт виражає свої емоції і відчуття. В образотворчому продукті відбивається попередній емоційний досвід суб'єкта. Так, П. Янішин окреслює специфічні особливості малюнкової проекції:

1. Всі поведінкові маніфестації, що виявляються в графічній продукції або супутні малюванню, детерміновані і мають діагностичне значення.
2. Акт малювання розглядається як творчий, що припускає активність суб'єкта.
3. Об'єктом проективного дослідження є цілий спектр особливостей (зрілість, інтегрованість особи, «пряма» і компенсаторна форма самооцінки, наявність тривог страхів, агресивності, установок і так далі).
4. Метод (як вербально так і невербально дозволяє здійснювати цілісне бачення психіки особи).
5. Невербальна фаза майже повністю не структурована, що полегшує проекцію.
6. Малюнок – полегшує самовираження суб'єкта.
7. Акт малювання часто провокує сильні емоції так, що в процесі або після малювання суб'єкт може візуалізувати пригнічений або частково витиснений матеріал.
8. Подальше обговорення можна інтерпретувати, асоціювати з малюнком, тобто продовжити проекцію далі [13].

Отже, виокремлення дослідником таких особливостей малюнкової проекції, дозволяє стверджувати, що використання проективного малюнка є можливим у пізнанні глибинно-психологічних детермінант психіки суб'єкта.

Проективні методики як інструмент дослідження несвідомого представлено у роботах Г.Ліндсе [18], Л.Ф.Бурлачук [3], Ю.С.Савенко [5], Л. Г. Терлецька [11], Е.Т.Соколова [10]. Так, Л. Г. Терлецька зазначає, що «зміст графічного зображення виявляється психологічно дуже складним – у ньому в єдиній, злитій формі представлені й образ, і відношення людини до світу, й особистісний досвід переживання суб'єкта», тому інтерпретаційна робота психолога-практика «розглядається більше як мистецтво, ніж як професійно вивірені правила й алгоритми» [див.: 11, с. 97]. Близької позиції дотримується Л.Ф.Бурлачук, який відзначає, що унікальний матеріал, що отримується дослідником при роботі з проектними методиками, є багатоплановим і дозволяє обрати різні рівні аналізу (що є неможливим при роботі з традиційними психометричними тестами) [3, с. 26]. Так дослідники наголошують на унікальності отриманого малюнкового

матеріалу, наближеності його до індивідуальності суб'єкта. Тестовий підхід може породжувати артефакти через викривлення отриманої інформації, що призводить до нівелювання унікальності психіки особи.

На можливостях дослідження несвідомого за допомогою проєктивних методик наголошував Г. Мюррей. Створюючи методикау тематичної аперцепції (одну з перших проєктивних методик), дослідник припускав, що з її допомогою можна вивчити неусвідомлювані потреби, конфлікти, тенденції особи, а також неконвенціональні, пригнічувані форми поведінки. Дослідник припускав, що зазвичай спостережувана поведінка неінформативна відносно дійсних спонук особи. Тому багатозначність стимулу, властива проєктивним методикам, розглядалася як одна з умов провокації несвідомих фантазій, в яких знаходили задоволення пригнічені бажання [див.: 12, с. 624]. Близької позиції дотримується Г. Ліндсей, який наголошує, що проєктивні методики є найбільш чутливим інструментом для виявлення несвідомих аспектів поведінки суб'єкта [див.: 11]. Згідно Х.І.Айзенку, проєктивна техніка – це група психологічної техніки, яка претендує на розкриття прихованих базових структур особи і мотивації суб'єкта за допомогою організації ним відповідей або операції матеріалом або стимулами у вільній, необмеженій манері, не оглядаючись на задалегідь запропоновану систему правильних або неправильних відповідей [11]. Г. М. Ферс, який зазначає, що одна із головних небезпек проєктивних методик є нівелювання індивідуальної неповторності кожної психологічної роботи з протагоністом, тобто зведення її до певних ustalених параметрів (див.: [там само]). Отже, проєктивним методикам властива багатозначність стимулів, вони визначаються як найбільш чутливий інструмент пізнання несвідомого.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що психічна травма має як фізіологічні, так і психологічні витоки. Травма гостро переживається суб'єктом, може породжувати сприйняття оточуючого світу як загрозливого, зумовити депресивні та суїцидальні тенденції. Такі реакції пов'язані з психологічними захистами, що блокують емоції, тим самим захищаючи суб'єкта від тривоги, смерті. З'ясовано, що стандартизована діагностика здійснюється за визначеними показниками без діалогічної взаємодії з автором малюнка, що само по собі виключає можливість пізнання взаємозв'язків між свідомим і несвідомим. Формалізований шлях пізнання може породжува-

ти артефакти через викривлення отриманої інформації, адже не враховується індивідуальність самого суб'єкта. Наголошується, що образотворчий продукт виступає віддзеркаленням внутрішніх станів, які переживає автор, тому стандартизована інтерпретація звужує можливості пізнання глибинних аспектів психіки. Психоаналітичне застосування традиційних проєктивних методик передбачає відповідність діагностичної процедури вимогам цілісного розуміння психіки суб'єкта в єдності її свідомих і невідомих аспектів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні глибинно-психологічних передумов психологічної травми особистості.

Список використаних джерел

1. Антология современного психоанализа / Под редакцией А.В. Россохина. – М. : Изд – во «Институт психологии РАН», 2000. – Т. 1. – 488 с.
2. Блейхер В.М. Патопсихологическая диагностика / В.М. Блейхер, И.В. Крук. – К. : Здоровье, 1986. – 280 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Введение в проєктивную психологию / Л.Ф. Бурлачук – К. : «Нина- Центр», 1997. – 126 с.
4. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков / Р. Гудман // Практикум по арт-терапии. – СПб. : Питер, 2000 – 431 с.
5. Исурина Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений / Г.Л. Исурина. – Групповая психотерапия. – М., 1990. – 125 с.
6. Карвасарский Б.Д. Общая психодиагностика: методические указания / Под. общ. ред. О. В. Белова. – 1996. – 345 с.
7. Кьел Р. Групповая психотерапия / Р. Кьел. – СПб.: Питер, 2000. – 343 с.
8. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – Санкт-Петербург, 1995. – 288 с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам; Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
10. Соколова Е.Г. Проективные методы исследования личности / Е.Г. Соколова. – М. : МГУ, 1980. – 176 с.
11. Терлецька Л. Психокорекція засобами малюнку / Л. Терлецька. – К. : Главник, 2004. – 144 с.

12. Шостром Э. Терапевтическая психология: основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер; Пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. – СПб. : Сова; М.: Эксмо, 2002. – 624 с.
13. Юнг К. Г. Практика психотерапии / К. Г. Юнг; Пер. А. А. Спектор. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antologija sovremennogo psihoanaliza / Pod redakciej A. V. Rossolina. – М. : Izd – vo «Institut psihologii RAN», 2000. – Т. 1. – 488 с.
2. Blejher V.M. Patopsihologicheskaja diagnostika / V.M. Blejher, I.V. Kruk. – К. : Zdorov'je, 1986. – 280 с.
3. Burlachuk L.F. Vvedenye v proektyvnuju psihologiju / L.F. Burlachuk. – К. : «Нyna–Centr», 1997. – 126 с.
4. Gudman R. Obsuzhdenie i sozdanie detskih risunkov / R. Gudman // Praktikum po art–terapii. – Spb. : Piter, 2000. – 431 с.
5. Isurina G.L. Mehanizmy psihologicheskoy korrekcii lichnosti v processe gruppovoj psihoterapii v svete koncepcii otnoshenij / G.L. Isurina // Gruppovaja psihoterapija. – М.,1990. – 125 с.
6. Karvasars'kij B.D. Obshhaja psihodiagnostika: metodicheskie ukazanija / Pod. obshh. red. O. V. Belova. – 1996. – 345 с.
7. K'el R. Grupovaja psihoterapija / R. K'el. – SPb.: Piter, 2000. – 343 с.
8. Rajkroft Ch. Kriticheskij slovar' psihoanaliza / Ch. Rajkroft. – Sankt–Peterburg, 1995. – 288 с.
9. Rudestam K. Gruppovaja psihoterapija. Psihokorekcionnye grupy: teorija i praktika / K. Rudestam; Per. s angl.; Obshh. red. i vstup. st. L. P. Petrovskoj. – М. : Progress, 1993. – 368 с.
10. Sokolova E.G. Proektivnye metody issledovanija lichnosti / E.G. Sokolova. – М. : MGU, 1980. – 176 с.
11. Terlec'ka L. Psihokorekcija zasobamy maljunku / L. Terlec'ka. – К. : Glavnyk, 2004. – 144 с.
12. Shostrom Je. Terapevticheskaja psihologija: osnovy konsul'tirovanija i psihoterapii / Je. Shostrom, L. Brammer / Per. s angl. V. Ababkova, V. Gavriloa. – SPb. : Sovo; М.: Jeksmo, 2002. – 624 с.
13. Jung K. G. Praktika psihoterapii / K. G. Jung; Per. A. A. Spektor. – Мн. : Harvest, 2003. – 384 с.

L.O. Sipko. The peculiarities of using psycho-correction methods in the work with psychic trauma. The article analyzes the problems of using psycho-correction techniques in the context of the work with a problem of psychological trauma. Psychoanalytic approach, existential, behavioral, conversational therapy and transactional analysis were analyzed in the context of the methodological apparatus. The concept of «trauma» was presented and its brief analysis was also given. It was proved that the art is a reflection of the internal state of the author – it promotes knowledge of the contents of the unconscious. Projective techniques show their exceptional ability to assist in solving the problem of traumatic experiences by relaxation and objectification of unconscious tendencies of the mind. The analysis of the standardized methods for the study of the individual psyche was performed and it was found that they are able to admit the existence of the problem situation. The support in the solving of this situation cannot be provided with the standardized methods that are not aimed at understanding of the inner meaning but the projective ones that reveal the unconscious aspects of the subject's psyche. The aspects of drawing projection were clarified and its peculiarities in psychotherapeutic work were also submitted. It is stressed that there is the necessity of the ability to interpret the results, which takes into consideration such features as: analysis of the obtained material, synthesis, the comparison with the existing material and its submitting to the subject. The article focuses on the efficiency of the use of psychoanalytic projective techniques which allow to objectify the system characteristics of psyche that is necessary when dealing with trauma. The analysis of the unconscious meanings, underlying the traumatic situation, can be realized by the subject through the use of such methods and techniques that have deep inner focus. It was established that the formal way of knowledge could generate artifacts due to the distortion of received information, because the personality of the subject was not taken into account.

Key words: psychic trauma, psychic techniques, projective techniques, deep psychological knowledge, system characteristics of psychic, test methods, psychoanalysis, unconscious, interpretation.

Received July 07, 2015

Revised August 23, 2015

Accepted September 25, 2015

Sposoby spędzania czasu preferowane przez młodzież gimnazjalną a ich środowisko rodzinne

Solińska U. The ways of leisure time preferred by gymnasium students and their domestic environment / U. Solińska // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 600–611.

У. Солиньська. Способи проведення вільного часу, преферовані гімназистами, та їх родинне середовище. Описано різні способи проведення дозвілля молодими людьми з перспективи педагогіки вільного часу, сім'ї та ресоціалізаційної педагогіки. Автор статті порушує цю проблему з метою пошуку зв'язку між вільночасовою активністю молодих осіб та їх родинним середовищем. Вказано форми проведення вільного часу, преферовані підлітками, за результатами державних та міжнародних досліджень. Описано окремі чинники, що вирішують про вибір даної активності з урахуванням родинних обумовленостей, ширше проаналізовано зв'язок між способами проведення вільного часу молоддю та її родинною ситуацією. Враховано такі чинники: власні прагнення батьків, місце проживання, освіта, матеріальне положення та стиль виховання, з посиланнями на дослідження, проведені на території Польщі. Показано також форми вільночасової активності, які негативно впливають на індивіда та оточення, в якому він функціонує. Зазначено, що в результаті дефектної соціалізації та помилок у вихованні батьків та освітніх закладів молодь може вдаватися до такої активності під час дозвілля, як: приналежність до субкультур, злочинна діяльність, насилля по відношенню до інших чи проституція. Тому в наступній частині статті авторка зосередилася на обговоренні форм допомоги, направлених по відношенню до дітей та молоді, що завдяки своїй діяльності урівноважитимуть дозвілля та покаже конструктивні способи щодо впорядкування вільного часу. Наприкінці наведено аргументи, що свідчать про вплив сім'ї на спосіб проведення вільного часу.

Ключові слова: вільний час, молодь, сім'я, «діти вулиці», мас-медіа.

У. Солиньська. Способы свободного времяпровождения, предпочитаемые гимназистами, их семейная среда. Описаны разные способы проведения досуга молодыми людьми из перспективы педагогики свободного времени, семьи и ресоциализационной педагогики. Автор ста-

© Urszula Solińska

ть піднімає цю проблему з метою пошуку зв'язку між вільночасовою активністю молодих людей і їх сімейною середою. Вказано на форми вільного проведення часу, які люблять підлітки, згідно з результатами державних і міжнародних досліджень. Описано окремі фактори, які визначають вибір даної активності з урахуванням сімейної обумовленості, ширше проаналізовано зв'язок між способами вільного проведення часу молоддю і її сімейною ситуацією. В тому числі, звернено увагу на такі фактори як: власні прагнення батьків, місцежителство, освіта, матеріальне становище і стиль виховання, зважаючи на дослідження, проведені на території Польщі. Показано також форми вільночасової активності, які негативно впливають на особу і оточення, в якому він функціонує. Зазначено, що в результаті дефектної соціалізації і виховальних помилок батьків і навчальних закладів, молодь може звертатися до такої активності в час вільного часу, як: належність до субкультур, злочинна діяльність, насильство по відношенню до інших або проституція. Тому в наступній частині статті автор зосередився на обговоренні форм допомоги, направленої по відношенню до дітей і молоді, що внаслідок своєї діяльності робить вільний час різноманітним і показує конструктивні способи благоустрою вільного часу. В кінці наведено аргументи, які свідчать про вплив сім'ї на спосіб вільного проведення часу.

Ключові слова: вільний час, молодь, сім'я, «діти вулиці», мас-медіа.

Wstęp. Dotychczas powstało wiele publikacji dotyczących czasu wolnego, podejmujących próbę zdefiniowania tego terminu, wyszczególnienia jego form oraz wyodrębnienia korzyści, jakie ze sobą niesie. Wiele z nich popartych jest licznymi badaniami prowadzonymi w obrębie wybranych grup – dzieci, młodzieży, dorosłych, a także osób starszych. Niniejszy artykuł ma na celu poszukiwanie związku między preferowanymi sposobami spędzania czasu wolnego przez młodzież gimnazjalną a ich środowiskiem rodzinnym. Rodzina jest bowiem jednym z czynników determinujących rodzaj aktywności wольночасової, między innymi poprzez stwarzanie możliwości do podejmowania poszczególnych zajęć. W zależności od miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, a także ich stylu wychowania, różne będą formy spędzania czasu wolnego. Oczywiście nie można stwierdzić, że jedynie ta grupa czynników ma decydujący wpływ na wybór aktywności. Właściwe byłoby wziąć pod uwagę ponadto indywidualne predyspozycje jednostki, jej charakter, grupę znajomych czy wpływ środków masowego przekazu.

Formy aktywności podejmowane w czasie wolnym przez młodzież. W pierwszym rzędzie przyjrzymy się sposobom spędzania

czasu wolnego przez młodzież gimnazjalną, powołując się na odpowiednie badania prowadzone w tym zakresie. Definicji czasu wolnego powstało wiele, najogólniej rzecz biorąc jest to czas wolny od pracy, szkoły, obowiązków domowych, czas w którym wypoczywamy i możemy urzeczywistniać swoje zainteresowania i hobby.

Zagadnienie to dotyczy wszystkich ludzi, każda osoba wypełnia swój czas wolny pewnym rodzajem aktywności, dokonując zazwyczaj samodzielnych wyborów, co do jej formy. Może on nieść ze sobą wiele korzyści, ale także zagrożeń – jak w przypadku dorastającej młodzieży. Czas wolny wg B. Matyjas pełni trzy podstawowe funkcje. Po pierwsze odpoczynek i rekreacja służą odnowie sił fizycznych oraz psychicznych. Następnie, podejmowane w czasie wolnym ukierunkowane zajęcia mogą stwarzać potrzebę ciągłego doskonalenia się i pracy nad sobą. Funkcja zabawy i rozrywki bazująca na wypoczynku stanowi źródło kontaktów z otoczeniem i sprzyja uczeniu się, a także rozwijaniu zainteresowań. Omawiane zjawisko ma także duże znaczenie dla uspołecznienia jednostki, ze względu na spędzanie czasu wolnego w różnych środowiskach, grupach społecznych [1, s 561]. Można stwierdzić, że powyższe wyszczególnienia to jedynie założenia, określenia tego jak czas wolny powinien wyglądać/jakie pełnić funkcje. Weźmy jako przykład kilka aktywności dokonywanych w czasie wolnym, takich jak oglądanie telewizji, korzystanie z Internetu, czy spotkania z grupą znajomych przynależnych do jednej z subkultur destrukcyjnych. W przypadku oglądania telewizji nie można stwierdzić, że ta forma spędzania czasu wolnego służy uspołecznianiu, jednak jak najbardziej może zapewniać wypoczynek. Inaczej jest w przypadku surfowania po sieci, owszem Internet może stanowić źródło kontaktów z otoczeniem i przyczyniać się do rozwoju zainteresowań, aczkolwiek stanowi również źródło zagrożeń i nie przyczynia się do uspołecznienia jednostki. W ostatnim przypadku, czyli przebywania w obecności osób przynależących do subkultur destrukcyjnych, trudno mówić o funkcji rozwijania swoich zainteresowań i samodoskonalenia.

Aby bliżej przyjrzeć się sposobom spędzania czasu wolnego przez młodzież, przedstawione zostały badania empiryczne odnoszące się do omawianego zagadnienia. Czas wolny może przybierać dwie formy – czynną i bierną. Czy młodzież posiadająca coraz większy dostęp do Internetu będzie częściej wybierała bierny sposób spędzania czasu wolnego?

W badaniu Young Europeans – Eurobarometer 2007 skierowanym do młodych mieszkańców Unii Europejskiej zadano pytanie dotyczące tego, co najczęściej robią w czasie wolnym. Najczęściej podejmowaną

aktywnością wśród badanych był sport (45%), spotkania ze znajomymi (40%), czytanie (25%), korzystanie z Internetu (21%), oglądanie telewizji (19%), słuchanie muzyki (16%) i inne takie jak: pomaganie w domu, robienie zakupów czy podejmowanie pracy zarobkowej [2, s. 45]. Wyniki dotyczyły młodzieży z różnych krajów Unii Europejskiej, można natomiast się spodziewać, że na gruncie polskim będą one się różnić z danymi przedstawionymi powyżej.

Według badań przeprowadzonych przez M. Dragan w 2013 roku w jednym z gimnazjum w Zamościu, młodzież gimnazjalna w czasie wolnym najczęściej korzysta z Internetu (62%), chodzi do kina (49%) oraz ogląda telewizję (35%). Dużo mniej uczniów spędza wolne chwile na czytaniu książek, spotkaniach ze znajomymi czy uprawiając sport [3, s. 25]. Z przytoczonych wyżej badań wynika, że młodzież gimnazjalna woli swój czas wolny spędzać biernie. Szeroki dostęp do Internetu sprawił, że młodzież nie czuje dużej potrzeby, aby wyjść z domu i spotkać się ze znajomymi. Jeżeli ktoś chce porozmawiać używa komunikatorów, portali społecznościowych oraz telefonów, w których najczęściej mają dostęp do sieci. Współcześnie także oglądanie telewizji stało się mniej popularne, ponieważ wiele filmów, seriali młodzież może obejrzeć przez Internet w dowolnym dla siebie momencie. Już pierwsze z przytoczonych badań mija się z wynikami uzyskanymi na gruncie europejskim.

Korzystanie z Internetu coraz częściej stanowi jedną z głównych czynności wykonywanych w czasie wolnym przez młodzież. Udowodniły to na przykład badania przeprowadzone przez E. Machowską w 2014 roku. Wynika z nich, że większość młodych osób częściej swój czas wolny spędza przed komputerem niż na spotkaniach ze znajomymi w realnym świecie. Najwięcej respondentów spędzało czas wolny korzystając z Internetu w wymiarze 1-3 godzin dziennie, jednak były również takie osoby, których cała aktywność wolnoczasowa się do tego sprowadzała. Badania te potwierdzają następujące tezy: nowe możliwości technologiczne wiążą się ze zwiększoną ilością czasu spędzanego w wirtualnym świecie oraz młode osoby częściej wybierają kontakty ze znajomymi przez Internet aniżeli spotkania face-to-face [4, s. 102-104]. Korzystanie z Internetu, jak już wcześniej wspomniano, wiąże się ze wzbogacaniem swojej wiedzy, umiejętności (na przykład nauka języka obcego przez Internet), może być okazją do poznawania osób wywodzących się z innych kultur, jednak równie dobrze może być «marnowaniem» czasu poprzez wielogodzinne granie, oglądanie filmików nie wnoszących nic wartościowego do życia, czy korzystanie ze stron przeznaczonych dla osób pełnoletnich.

Z innych badań przeprowadzonych w 2014 roku przez M. Malareczkę wynika, że młodzież spędza czas wolny najczęściej: pomagając rodzicom, oglądając telewizję, uprawiając sport, słuchając muzyki, spotykając się ze znajomymi czy surfując po Internecie. Ponadto większość z osób badanych uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych w szkole lub poza nią [5, s. 251-252]. Badania te odnosiły się do uczniów szkół podstawowych i różnią się diametralnie od tych, przeprowadzonych wśród gimnazjalistów. Nie można jednak na ich podstawie stwierdzić jednoznacznie, że sposób spędzania czasu wolnego jest różny w zależności od wieku, aczkolwiek wszystkie inne badania to potwierdzają. Wraz z wiekiem młoda osoba nabywa nowych doświadczeń, zmieniają się jej priorytety, a co za tym idzie – także formy aktywności w czasie wolnym.

Kontynuując ten wątek istotną staje się odpowiedź na pytanie – czym różni się czas wolny młodzieży a osób dorosłych?. Według B. Adamczyk czas wolny dorosłych przyjmuje dwie formy – bierną i czynną, przy czym *«ludzie o biernej postawie wobec czasu wolnego podobni są do tych, którzy poddali się bardziej lub mniej świadomie marazmowi następujących po sobie dni. Znużenie szarością życia wydaje im się niewarte podjęcia jakiegokolwiek aktywności dla ubogacenia siebie. Przeciwny biegun przedstawia ludzi, którzy wolny czas przeznaczają na realizację swoich marzeń, rozwijanie talentów, troskę o zdrowie, budowanie więzi międzyludzkich, zaangażowanie w działalność społeczną rozwój życia duchowego, zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin»* [6, s. 36]. Sposób spędzania czasu wolnego przez osoby dorosłe w dużej mierze jest podobny do aktywności podejmowanych przez młodzież – obydwie grupy uprawiają sport, oglądają telewizję, komunikują się przez Internet. Różnicuje ich jednak ilość godzin poświęcona na odpoczynek, w przypadku dorosłych będzie ona ograniczona przez pracę i obowiązki domowe/zajmowanie się dziećmi.

Czynniki decydujące o rodzaju podejmowanej aktywności. Od czego jeszcze będzie zależało to jaką formę przyjmie wypoczynek poszczególnych osób? W literaturze przedmiotu można znaleźć informacje na temat czynników decydujących o sposobach spędzania wolnego czasu. Należą do nich między innymi: miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne czy rodzaj szkoły, do której młodzież uczęszcza [3, s. 11]. W odniesieniu do szkoły istotną będzie oferta zajęć pozalekcyjnych. Czy można stwierdzić, że im więcej zajęć proponowanych przez szkołę, tym młodzież częściej spędza czas w sposób aktywny, konstruktywny, twórczy? Otóż niekoniecznie, ponieważ zajęcia pozalekcyjne, aby były dla dzieci/młodzieży

atrakcyjne, powinny spełniać kilka kryteriów. Przede wszystkim istotne będzie dostosowanie oferty szkoły do zainteresowań uczniów i ich potrzeb. Stwarza to tym samym pewien «problem» dla szkoły, ponieważ należy wcześniej porozmawiać z uczniami i ich rodzicami i na tej podstawie określić, na które zajęcia istnieje zapotrzebowanie. Inny problem stanowi osoba prowadzącego dane zajęcia, a także ich forma. Młodzież, najprawdopodobniej, chętniej będzie uczęszczała na zajęcia do osoby umiejącej im zorganizować czas w sposób ciekawy, aktywny oraz będącej dla nich w pewnym stopniu autorytetem. Osoba prowadząca może również zniechęcać do uczęszczania na zajęcia poprzez swoją postawę oraz małą elastyczność i kreatywność w ich prowadzeniu. Zatem nie można w tym względzie stwierdzić, że im więcej zajęć pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę, tym lepiej.

Miejsce zamieszkania również będzie determinowało sposób spędzania czasu wolnego. Młodzież wychowująca się w mieście ma więcej możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego ze względu na dostęp do kina, świetlicy, kawiarni, parków, muzeum, możliwość uprawiania sportu w różnych klubach itp.

Inne źródła podają dużo więcej takich uwarunkowań, jak na przykład:

- «- wiek, płeć
- rodzaj szkoły
- warunki materialne rodziców (opiekunów) i z tym związane możliwości finansowe
- warunki niematerialne rodziny (kultura spędzania wolnego czasu, zwyczaje, nawyki, różnice kulturowe)
- system wartości i cele w życiu
- sposób postrzegania siebie (wysoka – niska samoocena)
- ilość posiadanego czasu wolnego
- osoby, z którymi młody człowiek spędza najczęściej czas
- oferta środowiska lokalnego w zakresie sposobów spędzania wolnego czasu np. ośrodki rekreacyjne, boiska, kluby, stowarzyszenia, baseny, lodowiska
- środowisko, z którego wywodzi się młody człowiek (duże miasto – małe miasto – wieś)
- posiadanie w domu środków masowego przekazu
- organizacja zajęć w szkole i w domu
- istniejąca moda, naśladownictwo (to co jest «trendy», «jazzy», «na topie»)» [7, s. 4].

Niektóre z wymienionych czynników tyczą się bezpośrednio środowiska, w którym funkcjonuje człowiek, jego rodziny. Dziecko z racji tego, że uczy się od rodziców zasad i norm postępowania w

społeczeństwie, naśladuje również sposób spędzania czasu wolnego swoich rodziców. W wyborze aktywności decydujące znaczenie mają także wartości wyznawane przez rodziców. Jeżeli rodzice dużą wagę przywiązują do aktywności fizycznej i zdrowego trybu życia, najprawdopodobniej ich dziecko będzie podejmowało się zajęć związanych ze sportem. Innym czynnikiem, który należy wymienić i dołączyć do omawianych uwarunkowań jest styl wychowania. Jeżeli w wychowaniu dziecka rodzice kierują się zasadą autokratyzmu, czas wolny będzie narzucony z góry, bez możliwości wyboru. Inni rodzice, którzy w dotychczasowym życiu nie zdążyli spełnić swoich marzeń i ambicji, kierują życiem swoich dzieci w sposób przez siebie zaplanowany i nie uwzględniający kompromisów.

Związek sytuacji rodzinnej ze sposobami spędzania czasu wolnego przez młodzież. Na wzorce spędzania czasu wolnego mają wpływ czynniki kulturowe, społeczne oraz przyrodnicze. Rodzina jako podstawowa grupa społeczna ma za zadanie przygotować młodego człowieka do korzystania z wolnego czasu w sposób odpowiedni dla jego potrzeb, zainteresowań oraz służący rozwojowi własnej osobowości i twórczości. Od rodziny młoda osoba czerpie wzorce odpoczynku, relaksu. Od niej zależy czy jednostka będzie umiała dokonywać sensownych wyborów w zakresie spędzania swojego czasu wolnego. Ogólna kultura życia rodzinnego, w tym wytyczenie czasu na szkołę, naukę, obowiązki domowe i wypoczynek, uczą korzystania z czasu wolnego [8, s. 110].

Rodzina w znacznej mierze kształtuje aspiracje wolnoczasowe młodzieży. W tym względzie wyróżnia się kilka czynników, do których należy: wykształcenie rodziców, ich pozycja społeczna czy środowisko zamieszkania. Do drugiej grupy czynników należą poglądy, przekonania, hierarchia wartości oraz sposób spędzania czasu wolnego preferowany w danej rodzinie. Aspiracje młodzieży zależą również od bezpośrednich oddziaływań oraz jak już wspomniano – od własnych aspiracji rodziców [9, s. 23-24].

W jaki sposób spędzają czas dorośli Polacy? Na podstawie badań przeprowadzonych przez CBOS z 2010 roku, Polacy najczęściej w czasie wolnym oglądają telewizję (52%), zajmują się życiem rodzinnym (rozmawiają z dziećmi, małżonkiem) – 36%, siedzą i odpoczywają (27%), chodzą na spacer (24%), wysypiają się (22%), a także widują się ze znajomymi (21%) i wykonują zaległe prace w domu. [10, s. 9]. Sposoby te przybierają formę bierną i nie koncentrują się na samorozwoju czy poszerzaniu znajomości. Aktywności podejmowane przez osoby dorosłe są także udziałem dzieci i młodzieży, w końcu od nich przede wszystkim czerpią wzorce postępowania.

W roku 2008/2009 A. Zawada przeprowadziła badania dotyczące aspiracji życiowych młodzieży, w których uczestniczyło 750 uczniów szkół średnich w województwie śląskim. Z badań wynika, że ponad 43% młodzieży swój czas wolny spędza z rodziną. Jednak czy sposoby spędzania czasu wolnego są zależne od pracy, jaką podejmują członkowie rodziny oraz od ich zamożności? Z wyżej przytoczonych badań wynika, że tak. Wśród młodzieży wychowującej się w rodzinach prywatnych przedsiębiorców, największą popularnością cieszą się takie formy spędzania czasu wolnego jak: spacery z rodzicami, wycieczki rowerowe, czynne uprawianie sportu, wypoczynek w ogrodzie oraz wspólne wakacje. Osoby badane wywodzące się z rodzin rolniczych oraz rodziców utrzymujących się z renty, zasiłków lub pracy za granicą, jako formy spędzania czasu wolnego najczęściej wymieniały: uprawianie sportu, wyjazdy wakacyjne, wyjścia do restauracji, pubów i spotkania ze znajomymi. Bierny wypoczynek to forma popularna wśród rodzin użytkujących własne gospodarstwo rolne, utrzymujących się z pracy najemnej w sektorze publicznym oraz z niezarobkowych źródeł. Autorka badań stwierdza również, że styl funkcjonowania rodziny zdeterminowany jest przez sytuację ekonomiczną, a tym samym bardziej zróżnicowane sposoby spędzania czasu wolnego są domeną ludzi lepiej sytuowanych [11, 261-265].

D. Puciato i T. Szczebak poprzez badania z 2011 roku chcieli się dowiedzieć w jaki sposób środowisko wychowawcze wpływa na sposób spędzania wolnego czasu przez młodzież. Na ich podstawie postawiono tezę, że środowisko wychowawcze niewątpliwie ma wpływ na aktywność podejmowaną w czasie wolnym przez adolescentów. Ponadto stwierdzają, że ani szkoła ani pogotowie opiekuńcze nie przygotowuje młodzież do korzystania z instytucjonalizowanych form zachowań wolnoczasowych oraz nie kształci umiejętności samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego od nauki [12, s. 92]. Te zadania powinni przede wszystkim zostać pełnione przez rodziców, a w dalszej kolejności przez inne instytucje.

Z badań (2007 r.) prowadzonych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych przez A. Latos wynika, że niemal 19% młodzieży spędza swój wolny czas z rodziną oraz im starsi uczniowie, tym ten procent jest mniejszy. Wykazano także, że chłopcy częściej niż dziewczęta spędzają wolne chwile z rodziną [7, s. 10-11]. Rodzice dają większą swobodę dzieciom uczęszczającym do gimnazjum ze względu na ich wiek i większy stopień samodzielności i dojrzałości, dlatego starsi uczniowie wolą się spotkać ze znajomymi, niż przebywać z rodziną

Według niektórych autorów niepokój może budzić sposób realizacji wspólnego wypoczynku w obrębie rodziny, w wyniku tzw. mediatyzacji [13, s. 205]. Chodzi tu głównie o czas wolny spędzany przed telewizorem, komputerem czy smartfonem. W wyniku tego rodzaju aktywności, zanikać może wzajemne porozumienie między członkami rodziny, rozluźnienie więzi, prowadzące w ostateczności do obojętności.

Formy spędzania czasu wolnego nieakceptowane społecznie. Do form spędzania czasu wolnego można zaliczyć takie, które negatywnie oddziałują na młodzież, ich funkcjonowanie. Z powodu nadmiernej ilości czasu wolnego i nieumiejętności spożytkowania, młode osoby częstokroć dokonują czynów karalnych. Według J. Pięty do przejawów niewłaściwego spędzania czasu wolnego należy przemoc i agresja wśród młodzieży, przynależność do subkultur młodzieżowych, sekty, problemy egzystencjonalne dzieci ulicy [14, s. 129-149].

Ostatni z wymienionych zjawisk dotyczy dzieci, które na skutek różnych czynników, większość swojego czasu spędzają poza miejscem zamieszkania, a ściślej – na ulicy. Podyktowane jest to między innymi problemami w rodzinie danego dziecka. Czas, który dana osoba spędza poza domem zależy głównie od wielkości rodziny, wykształcenia rodziców, warunków mieszkaniowych oraz typu poszczególnej rodziny [15, s. 128].

Nadmierna ilość czasu wolnego i niemożność jego wykorzystania w sposób konstruktywny, a ponadto niesprzyjające warunki w domu rodzinnym mogą prowadzić do uczestnictwa młodego człowieka w subkulturach. Młodzież decyduje się na taki krok w chwili gdy: prowadzone są wobec niej nieprawidłowo lub mało skuteczne oddziaływania opiekuńcze/wychowawcze/socjalizacyjne uniemożliwiające samorealizację i zaspokojenie własnych potrzeb; istnieje brak synchronizacji w odniesieniu do działań wychowawczych w środowiskach, w których przebywa młody człowiek; w rodzinie występuje zaburzenie więzi emocjonalnych oraz zjawiska patologiczne, poprzez które dziecko nabywa negatywnych wzorców; formy i sposoby spędzania czasu wolnego oraz kontakty z osobami przynależącymi do subkultur [16, s. 143-144].

W teorii Alberta K. Cohena jedną z cech subkultur młodzieżowych jest bezcelowość, czyli dokonywanie przestępstw traktowane jako forma zabawy, ucieczka od nudy i sposób na spożytkowanie czasu wolnego [17, s. 15-16]. Istotne byłoby w tym przypadku podjęcie działań skierowanych na uświadomienie wartości czasu wolnego i pokazanie korzyści płynących z wykorzystania go w sposób akceptowalny społecznie.

Wspomaganie młodzieży pochodzącej z rodzin problemowych. W Polsce działa Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów

KLANZA, która wdraża programy wskazujące dzieciom i młodzieży alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego. Jej działalność skierowana jest do dzieci ze środowisk marginalizowanych, a skupia się głównie na streetworkingu (łączy w sobie pedagogikę ulicy i pedagogikę zabawy). [18, s. 184].

Streetworker współpracuje z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, najczęściej z rodzin dotkniętych ubóstwem, bezrobociem, w których relacje między członkami są zaburzone. Niesie on pomoc dzieciom i młodzieży, która na ulicy prowadzi tryb życia oparty na prostytucji, zażywaniu narkotyków, kradzieży, czy żebraniu. Istotną staje się więc «interwencja» w ten świat przez osoby dorosłe, jednak nie jest to zadanie proste. Niejednokrotnie dzieci w wyniku negatywnych doświadczeń (na przykład molestowania, przemocy ze strony rodziców) nie mają zaufania do osób dorosłych. Dotarcie zatem pedagoga ulicy do tej grupy staje się zadaniem niezwykle trudnym, a w wielu przypadkach – nie do przewyciężenia. Jednak J. Dec zauważa, że «*streetworking jako praca z dziećmi ulicy to nie tylko profilaktyka wykluczenia, demoralizacji, kryminalizacji, narkomanii czy chorób przenoszonych drogą płciową, to także pokazanie, że można żyć inaczej. Często dla tych dzieci jest to rzadka okazja do spotkania się z pozytywnym wzorcem dorosłego*» [19, s. 139]. Pomimo, iż praca z dziećmi ulicy jest trudna i wymaga większej ilości czasu, warto próbować zmienić funkcjonowanie osób, które nie mają świadomości, że mogą w życiu wiele osiągnąć i spełnić swoje marzenia.

Zakończenie. W wyniku podjętych analiz i przywołanych badań empirycznych, można stwierdzić, że sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież zależne są od wielu czynników, spośród których część dotyczy środowiska rodzinnego. W rodzinie młody człowiek nabywa wzorce postępowania, myślenia, czy też spędzania czasu wolnego. Wybór formy aktywności podyktowany jest przez sposoby spędzania czasu wolnego preferowane przez rodziców, ich wykształcenie, miejsce zamieszkania, styl wychowania czy aspiracje życiowe. W przypadku młodzieży spędzającej swój czas w sposób szkodliwy dla siebie jak i dla innych, istnieje potrzeba działań w obrębie szkoły, rodziny oraz środowiska lokalnego. Ważne cele realizują na przykład pedagodzy ulicy ukierunkowując młodzież i pokazując jej sposoby na sensowne zagospodarowanie czasu wolnego.

Bibliografia

1. Matyjas B., *Czas wolny*, w: *Encyklopedia XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wyd. Żak, Warszawa 2003.

2. Kosela K., *Co o społeczeństwie mówi czas wolny młodzieży?*, w: *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkiem*, red. E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2011.
3. Dragan M., *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, w: *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach i T.W. Gierat, Wyd. <<scriptum>>, Kraków, 2013.
4. Machowska E., *Przebywanie on-line w perspektywie spędzania czasu wolnego przez młodzież*, w: *Rodzina i dzieci (w) sieci*, red. P. Barańska, Stalowa Wola, 2015.
5. Malareczka M., *Czas wolny jako determinanta kształtowania się autorytetów rodziców*, w: *Autorytet: mieć czy być?*, red. J. Zimny, Stalowa Wola, 2015.
6. Adamczyk B., *Wychowawcze aspekty czasu wolnego dorosłego człowieka*, w: *Czas wolny młodzieży szkolnej*, red. M. Banach, T. W. Gierat, Wyd. MTM, Levoca, 2010.
7. Latos A., *Czas wolny tarnowskiej młodzieży*, Tarnów 2007, edunet.tarnow.pl/res/edunet_portal/raport_wolny_czas_m_odzie_y0.pdf, pobrano dnia 13.10.2015.
8. Martyka A., *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, «Architektura» 7-A/2012, Zeszyt 29, Wyd. Politechniki Krakowskiej.
9. Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa, 1977.
10. Komunikat z badań CBOS: *Czas wolny Polaków*, Warszawa 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF, pobrano dnia 12.10.2015.
11. Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków-Katowice, 2013.
12. Puciato D., Szczebak T., *Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, t. 18, nr 1/2011.
13. Zawadzka A., *Rodzina jako wartość dla młodzieży gimnazjalnej i licealnej*, w: *Rodzina: powołanie – zadania – zagrożenia*, red. J. Zimny, Stalowa Wola, 2014.
14. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wyd. 2, Warszawa 2008.
15. Adamczyk B., *Predykatory środowiska rodzinnego w procesie stawania się dzieckiem ulicy w Polsce*, Roczniki Pedagogiczne 5(41)1, rok 2013.

16. Wołosewicz M., Wołosewicz I., *Psychopedagogiczne uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultury skinów*, «Szkice Humanistyczne», t. V., nr 1-2, 2005.
17. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*. – Warszawa, 2003.
18. Piątczyk E., *Formy animacji czasu wolnego dzieci i młodzieży w warunkach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, w: *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkiem*, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Wyd. Adam Marszałek. – Toruń, 2011.
19. Dec J., *Poradnictwo dla osób z grup marginalizowanych – streetworking*, *Studia Poradownicze*, 2012.

U. Solinska. The ways of leisure time preferred by gymnasium students and their domestic environment. The author of the article examines this problem with the purpose of searching the connections between free temporal activity of young people and their family environment. The researcher, first of all, specifies on the forms of leisure time, preferred by adolescents, based on results of state and international researches. The article contains certain factors that identify the choice of this activity taking into account the domestic conditionality. The author analyses deeply the connection between the methods of free pastime preferred by young people and their family situation. The following factors were taken into consideration: own aspirations of parents, place of residence, education, material position and style of education. In this case the author also refers to the researches that were conducted in Poland. Leisure time can serve to the different aims and carry out the important functions; however it is not a rule. Therefore the author of the article shows the forms of free temporal activity that negatively influence on an individual and his surroundings. As a result of defective socialization and mistakes in upbringing (education) made by parents and educational establishments, young people can resort to such activities as: belonging to subcultures, criminal activity, violence towards others or prostitution. In the next part of the article the author concentrates on the discussion of the forms of help directed to children and young people that diversify leisure time and show the structural ways of regulation the pastime. In the end of the research the author brings the arguments pointing out the influence of family on the way of spending free time.

Key words: leisure time, young people, family, «children of the street», mass-media.

Received July 09, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 28, 2015

Вікова динаміка національної афіліації особистості в юності

Spivak L.M. Age Dynamics of the National Affiliation of Personality in Youth / L.M. Spivak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 612–621.

Л.М. Співак. Вікова динаміка національної афіліації особистості в юності. Статтю присвячено дослідженню вікової динаміки афіліативних прагнень особистості в юнацькому віці. Подано розуміння процесу розвитку національної самосвідомості особистості в період юності, презентовано його структурні компоненти. Охарактеризовано особливості ідентифікаційних процесів у юності, що зумовлюють появу певних афіліативних прагнень в особистості цього віку. Визначено сутність національної афіліації, націоафіліативних та антинаціоафіліативних прагнень.

Презентовано модифіковану методику вивчення національної афіліації. Емпірично констатовано особливості вікової динаміки рівнів національної афіліації особистості 17-22 рр. та її чинники. Зафіксовано домінування національних афіліативних прагнень у значної частини юнаків і юнок, що виявляються на середньому рівні в більшості з них. Одержані результати засвідчили, що у мотиваційній сфері юнацтва співіснує спрямованість на націю і спрямованість на особистість, яка зумовлює відповідний вплив на їх прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях.

Виявлено важливу психологічну закономірність національної афіліації в юнацькому віці. Зокрема встановлено, що в цей період національна афіліація і прагнення врівноважити спрямованість на націю та особистість вирізняються чітко вираженим коливальним характером.

Установлений чітко виражений коливальний характер вікової динаміки національної афіліації дозволив стверджувати, що юність є періодом її найвищих досягнень.

Ключові слова: національна афіліація, націоафіліативні прагнення, антинаціоафіліативні прагнення, спрямованість на особистість, юність.

Л.Н. Співак. Возрастная динамика национальной аффилиации личности в юности. Статья посвящена исследованию возрастной динамики аффилиативных стремлений личности в юношеском возрасте.

Представлено понимание процесса развития национального самосознания личности в период юности, его структурные компоненты. Дана характеристика особенностей идентификационных процессов в юности, которые обуславливают появление определённых affiliативных стремлений в личности этого возраста. Определена сущность национальной аффилиации, нациоаффилиативных и антинациоаффилиативных стремлений.

Представлена модифицированная методика изучения национальной аффилиации. Эмпирически констатированы особенности возрастной динамики уровней национальной аффилиации личности 17-22 гг. и её факторы. Зафиксировано доминирование национальных affiliативных стремлений у значительной части юношей и девушек, которые проявляются на среднем уровне у большинства из них. Полученные результаты показали, что в мотивационной сфере юности сосуществует направленность на нацию и направленность на личность, что соответствующим образом влияет на их принятие решений в различных жизненных ситуациях.

Выявлено важную психологическую закономерность национальной аффилиации в юношеском возрасте. В частности установлено, что в этот период национальная аффилиация и стремление уравновесить направленность на нацию и личность отличаются ярко выраженным колебательным характером.

Установленный четко выраженный колебательный характер возрастной динамики национальной аффилиации позволил утверждать, что юность является периодом ее самых высоких достижений.

Ключевые слова: национальная аффилиация, нациоаффилиативные стремления, антинациоаффилиативные стремления, направленность на личность, юность.

Постановка проблеми. Інтегрування української нації до світового суспільного простору актуалізує проблему національної ідентичності її громадян. Усвідомлення особистістю власної належності до певної нації, що пов'язано з її прагненнями до психологічної єдності з представниками цієї нації, є важливим засобом забезпечення стабільності та зорієнтованості людини в багатонаціональному світовому просторі. Розвиток національної ідентичності особистості в юності є одним із основних завдань Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Тому дослідження національної афіліації юнацтва є цінним для вітчизняної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом наукового вивчення сучасних українських дослідників у сфері вікової психології були такі аспекти проблеми національної самосвідомості особистості в юності психологічні чинники її генези (А.М. Березін, 2002); становлення «Я-образу» особистості 14-

20 рр. у процесі її національної ідентифікації (О.В. Шевченко, 2005); розвиток національної самосвідомості студентів засобами української літератури (В.Ф. Соколова, 2009). Однак осторонь наукового інтересу психологів залишилося питання про такі прагнення юнацтва, які стосуються їх національної належності та прихильності до своєї нації.

Мета статті полягає у вивченні вікової динаміки національної афіліації особистості в період юності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Юність є сенситивним і вирішальним періодом розвитку національної самосвідомості особистості. Розвиток національної самосвідомості особистості в цей період ми розуміємо як складний інтегрований процес самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як суб'єкта нації, носія її ціннісних ознак. За результатами цього пізнання і ставлення юнаки та юнки регулюють свою поведінку в національних взаємодіях. Результатом процесу розвитку національної самосвідомості в юності визначено цілісне й інтегроване національне «Я», що містить систему усвідомлених уявлень та емоційно-ціннісних ставлень особистості щодо себе як представника конкретної нації, носія її цінностей, згідно з якими вона регулює власні дії та вчинки і реалізує себе в системах міжнаціональних і внутрішньонаціональних взаємодій.

До структури національної самосвідомості особистості належать такі взаємопов'язані компоненти: 1) когнітивний – самосприймання, самоаналіз, саморозуміння як рівні національного самопізнання; усвідомлені уявлення особистості про себе як представника конкретної нації; 2) емоційно-ціннісний – самопереживання, самооцінювання, ставлення особистості до себе як суб'єкта конкретної нації, національна самооцінка, емоційно-ціннісне самоставлення; 3) регулятивний – саморегуляція у просторі національних взаємодій. Національна афіліація є складовою останнього компонента.

Водночас відзначимо, що в юності результатом ідентифікаційних процесів, які пов'язані із суспільними цінностями, стає не лише забезпечення нормальної життєдіяльності особистості в суспільстві та привласнення низки суспільних норм і правил, а й конструювання особистого світогляду, власної життєвої позиції та індивідуальної системи цінностей. Гостра потреба юнацтва зберегти свою індивідуальність, власне «Я» та особисто відповідати за себе, власні вчинки призводять до індивідуалізації за своєю норм поведінки, цінностей [1]. Спрямованість на групу

(зокрема й націю) або на особистість призводить до закріплення у системі цінностей особистості періоду юності відповідних мотиваційних тенденцій – національних афіліативних чи анти-націоафіліативних або ж до їх урівноваженості.

Національна афіліація – це прагнення особистості належати до конкретної нації, а точніше прагнення до психологічної єдності з представниками цієї нації. Це прагнення зумовлено потребою особистості в соціальному захисті, стабільності, що може забезпечити належність до конкретної нації. Натомість національна належність є одним із важливих засобів зорієнтованості й досягнення людиною соціальних цілей у складному багатонаціональному сучасному світі. Рівень націоафіліативних чи антинаціоафіліативних мотивів віддзеркалює ступінь схильності особистості дотримуватися встановлених національних норм і правил; ступінь підпорядкованості особистих інтересів національним [3].

Об'єктом експериментального дослідження виступила вікова динаміка національних афіліативних, антинаціоафіліативних прагнень і прагнень урівноважити спрямованість на націю та особистість в юності.

Задля забезпечення точності та достовірності якісних показників націоафіліативних чи антинаціоафіліативних мотивів у юнацтва перед початком констатувального експерименту проводилися вступні бесіди з респондентами. У цих бесідах спочатку було наголошено на суто науковому характері дослідження, на значущості участі кожного досліджуваного в ньому, а також на неухильному дотриманні нами принципу конфіденційності й висвітленні його результатів лише в авторських наукових публікаціях. У процесі проведення констатувального експерименту відзначалося, що не може бути «правильних» чи «помилкових» відповідей, адже кожен учасник дослідження може висловити власну думку. Підкреслювалося й те, що на обдумування відповідей не потрібно витрачати багато часу. І оскільки усі результати дослідження є конфіденційними, то відповіді мають бути точними та щирими. Окрім цього, респондентам наголошувалося, що обов'язково відповідати на усі запитання почергово. Відзначимо, що з керівництвом вищих навчальних закладів, у яких проводилося емпіричне дослідження, було укладено усні домовленості етичного характеру щодо невикористання їх назв із іншою публіцистичною метою, окрім наукового дослідження.

У експериментальному дослідженні взяли участь 1303 респонденти віком від 17 р. до 22 р. з різних регіонів України. За

віковим показником до вибірки увійшли: 263 особи – 17-18 рр., 261 – 18-19 рр., 259 – 19-20 рр., 262 – 20-21 рр., 258 – 21-22 рр. За показником «регіон» експериментальне дослідження проводилося в таких містах: Києві (275 осіб), Луганську (244 респонденти), Рівному (257 досліджуваних), Кам'янець-Подільському (276 осіб), Бердянську (251 особа). Відзначимо, що кількість респондентів за віковим і регіональним показниками суттєво не відрізняється. Зокрема у м. Києві було обстежено 56 осіб віком 17-18 рр., 51 – 18-19 рр., 56 – 19-20 рр., 56 – 20-21 рр., 56 – 21-22 рр.; у м. Луганську – 48 респондентів 17-18 рр., 47 – 18-19 рр., 47 – 19-20 рр., 46 – 20-21 рр., 56 – 21-22 рр.; у м. Рівному – 54 особи 17-18 рр., 55 – 18-19 рр., 48 – 19-20 рр., 54 – 20-21 рр., 46 – 21-22 рр.; у м. Кам'янець-Подільському – 56 осіб 17-18 рр., 56 – 18-19 рр., 58 – 19-20 рр., 56 – 20-21 рр., 50 – 21-22 рр.; у м. Бердянську – 49 осіб 17-18 рр., 52 – 18-19 рр., 50 – 19-20 рр., 50 – 20-21 рр., 50 – 21-22 рр.

У контексті нашого вивчення важливим показником для досліджуваних із експериментальної вибірки виступила їх національність. У зв'язку з цим до вибірки увійшли молоді люди, які, згідно з їх паспортними даними, за національністю є українцями. Зауважимо, що їх батьки за національністю також українці.

Із метою вивчення особливостей вікової динаміки національної аффіліації особистості періоду юності в дослідженні було використано модифікований нами варіант методики Г.У. Солдатової та С.В. Рижової «Етнічна аффіліація» [3]. Надійність модифікованої методики підтвердилася стійкістю результатів, які було отримано після повторних тестувань респондентів. Натомість якісний і кількісний аналіз результатів цієї методики засвідчив її валідність. Нижче представлено опис модифікованої методики Г.У. Солдатової та С.В. Рижової «Етнічна аффіліація». В інструкції до цієї методики респондентам пропонується уважно прочитати запропоновані та подані нижче твердження, а також висловити свою думку про кожне з них, вибравши конкретний ступінь згоди: «згідний», «незгідний» чи «не знаю». Обраний ступінь згоди потрібно було позначити знаком «+» у відповідній клітинці бланку для відповідей.

Методика містила таких 18 тверджень:

1. Потрібно прагнути підтримувати традиції та спосіб життя своєї нації.
2. У власних вчинках варто керуватися швидше особистими інтересами, ніж будь-якими іншими, зокрема й національними.

3. Взаєморозуміння в сім'ї абсолютно не залежить від того, до якої нації належать члени цієї сім'ї.

4. Кожна людина несе в собі долю провини за помилки, які зроблено її нацією.

5. Сучасній людині її національність повинна бути байдужа.

6. У житті необхідно дотримуватися норм і правил, які вироблені в культурі своєї нації.

7. Націям, які сповідують одну і ту ж саму релігію, простіше зрозуміти одна одну.

8. У житті необхідно жити власним розумом, без опори на норми і правила поведінки, які прийняті в тієї чи іншої нації.

9. Інтереси нації повинні бути важливішими, аніж проблеми та інтереси окремої особистості.

10. Взаєморозуміння між націями не залежить від того, яку релігію вони сповідують.

11. Якщо в сім'ї з'являється людина іншої національності, то це швидше за все ускладнить взаєморозуміння.

12. Людині необхідно почувати себе частиною якої-небудь нації.

13. Ніколи не можна сказати, що окрема людина несе в собі характерні риси своєї нації.

14. Сучасній людині не обов'язково почувати себе частиною якоїсь нації.

15. Людина завжди повинна пам'ятати про власну національність.

16. Окрема людина не може відповідати за справи своєї нації.

17. Національні звичаї й традиційний спосіб життя застаріли і не потрібні сучасній людині.

18. За національністю людини завжди можна побачити її націю.

Обробка відповідей досліджуваних здійснювалася за ключем. Так, високу потребу в належності до конкретної нації («націоафіліативні тенденції») засвідчувала згода юнаків і юнок із твердженнями 1; 4; 6; 7; 9; 11; 12; 15; 18; низьку потребу в такій належності (антинаціоафіліативні тенденції) – з твердженнями 2; 3; 5; 8; 10; 13; 14; 16; 17. За кожне співпадання з ключем нараховувався 1 бал. Щодо превалюючих мотиваційних тенденцій, у юнацтва визначався відповідний рівень: 1–3 бали – низький; 4–6 балів – середній; 7–9 балів – високий.

Респондентам пропонувалося уважно прочитати запропоновані та подані нижче твердження. А також висловити свою

думку про кожне з них, вибравши конкретний ступінь згоди: «згідний», «не згідний» чи «не знаю». Обраний ступінь згоди потрібно було позначити знаком «+» у відповідній клітинці бланку для відповідей.

Із метою унаочнення узагальнені експериментальні дані щодо вікової динаміки переважаючих прагнень юнаків і юнок (націоафіліативних, антинаціоафіліативних чи їх урівноваженості) презентовано на рис. 1.

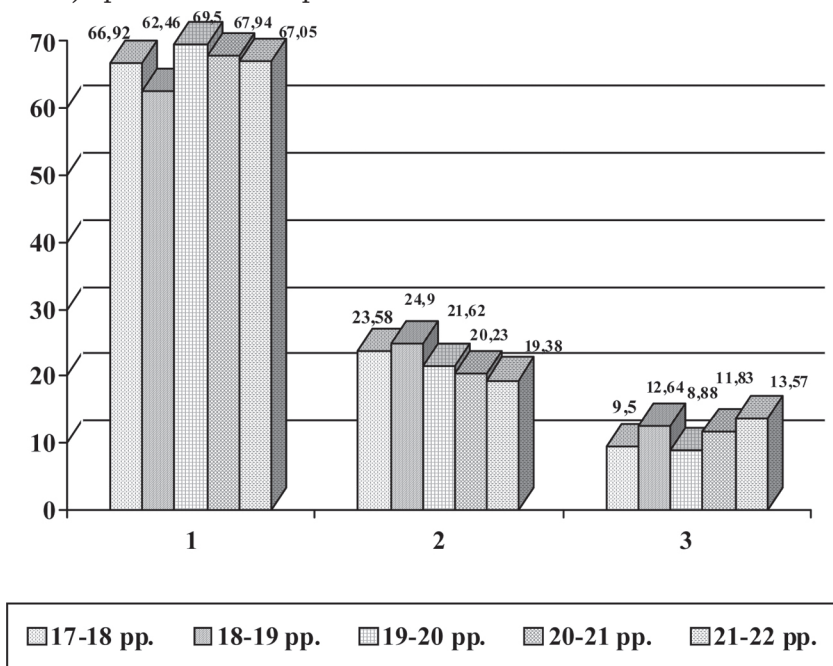


Рис. 1. Гістограма кількісних показників національної афіліації особистості в юності (дані у %), n=1303

Умовні позначення: 1 – домінування націоафіліативних тенденцій; 2 – переважання тенденцій спрямованості на особистість; 3 – урівноваженість тенденцій спрямованості на націю та окрему особистість.

Як видно з рис. 1, у більшій частини молоді (від 66,92 % у 17-18 рр. до 67,05 % у 21-22 рр.) превалюють націоафіліативні тенденції. Вони вважають, що сучасній людині потрібно підтримувати національні традиції, спосіб життя своєї нації; дотримуватися націокультурних норм і правил; почувати себе частиною нації та завжди пам'ятати про власну національність.

У значно меншій частині юнацтва (від 23,58 % у 17-18 рр. до 19,38 % у 21-22 рр.) переважає спрямованість на особистість. На їх думку, у вчинках важливіше керуватися не груповими, а особистими інтересами; потрібно «жити власним розумом», без огляду на норми і правила нації; натомість низка національних звичаїв і традицій є застарілими, а отже, непотрібними сучасній людині.

У ще меншій частині юнаків і юнок (від 8,88 % 19-20 рр. до 13,57 % 21-22 рр.) зафіксовано врівноваженість націоафіліативних і антинаціоафіліативних тенденцій. На їх погляд, важливо підтримувати традиції та спосіб життя нації; пам'ятати про власну національну належність; у своїй поведінці варто зважати на особисті інтереси; окрема людина не може нести відповідальність за справи усєї нації. Відзначимо, що загальні кількісні показники націоафіліативних, антинаціоафіліативних тенденцій чи їх урівноваженості в усіх вікових діапазонах відрізняються несуттєво.

Більш значні відмінності було встановлено за кількісними показниками рівнів афіліативних тенденцій у юнацтва (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів національної афіліації особистості в юності (дані у %)

n=1303

Вік і кількість респондентів	Показники та рівні								
	Національна афіліація			Спрямованість на особистість			Урівноваженість спрямованості на націю, особистість		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький	високий	середній	низький
17-18 рр., n=263	7,6	57,04	2,28	2,28	19,02	2,28	-	2,28	7,22
18-19 рр., n=261	8,43	48,28	5,75	6,51	15,71	2,68	-	9,19	3,45
19-20 рр., n=259	16,99	49,42	3,09	3,09	15,44	3,09	-	6,56	2,32
20-21 рр., n=262	14,5	51,53	1,91	4,58	14,5	1,15	-	9,16	2,67
21-22 рр., n=258	14,34	49,22	3,49	1,55	13,57	4,26	-	10,08	3,49

Із табл. 1 помітно, що від 17 до 22 років майже вдвічі збільшується кількість молоді з високим і одночасно дещо зменшується з середнім рівнем національної афіліації. Натомість значно

зменшується кількість досліджуваних із високим (майже вдвічі) і середнім (майже в 1,5 рази) рівнями спрямованості на особистість, а також із низьким рівнем урівноваженості спрямованості на націю та особистість (майже вдвічі).

Презентовані вище вікові тенденції у юнацтва, на наш погляд, пов'язані з інтенсифікацією національних ідентифікаційних процесів і глибшим усвідомленням особистістю, яка з віком набуває більшої зрілості себе як суб'єкта нації, носія її цінностей. Водночас установлено, що до 22 років кількість юнаків і юнок із середнім рівнем урівноваженості спрямованості на націю та особистість збільшується майже у п'ять разів. Цю вікову динамічну тенденцію можна пояснити зростанням із віком урівноваженості між глибшим усвідомленням особистістю себе як суб'єкта нації, носія її цінностей та зростаючою самостійністю цієї особистості. Наголосимо, що встановлений чітко виражений коливальний характер вікової динаміки національної афіліації, за твердженнями О.Ф. Рыбалко [2], засвідчує те, що юність є періодом її найвищих досягнень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, емпірично констатовано перевагу національних афіліативних тенденцій у значної частини юнаків і юнок. Водночас привертають увагу одержані результати щодо переважання в більшості з них середнього рівня цих тенденцій. Такі результати підтвердили, що в мотиваційній сфері юнацтва співіснує спрямованість на націю і спрямованість на особистість, яка зумовлює відповідний вплив на прийняття особистістю рішень у різних життєвих ситуаціях. Водночас, окреслюючи вікову динаміку цієї складової регулятивного компонента національної самосвідомості, підкреслимо, що національна афіліація юнацтва і прагнення врівноважити спрямованість на націю та особистість вирізняються чітко вираженим коливальним характером. Зазначене одночасно підтверджує високу продуктивність становлення цих прагнень у період юності. Важливим є вивчення особливостей вікової динаміки націоафіліативних прагнень особистості в інших вікових періодах, зокрема у зрілості, що стане предметом наших наступних наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М. : МГПИ, 1985. – 103 с.
2. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.

3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Muhina V.S. Problemy genezisa lichnosti / V.S. Muhina. – М. : MGPI, 1985. – 103 с.
2. Rybalko E.F. Vozrastnaja i differencial'naja psihologija / E.F. Rybalko. – SPb. : Piter, 2001. – 224 с.
3. Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G.U. Soldatova. – М. : Smysl, 1998. – 389 с.

L.M. Spivak. Age dynamics of the national affiliation of personality in youth. This article studies the age dynamics of affiliation aspiration of personality in young age. Understanding of the development of personality's national self-consciousness in youth and its structural components are presented. The features of identification processes in youth are characterized, causing the appearance of certain affiliation aspiration of personality of this age. The essence of the national affiliation, natioaffiliation and anti-natioaffiliation aspiration is determined.

The modified method of national affiliation study is presented. The features of age dynamics of levels of national affiliation of 17-22 years personality and its factors are empirically proved. The domination of national affiliation aspiration of a large part of youth is noticed that is at the average level in most of them. The obtained result showed that in the field of youth motivation there is the correlation between focus on the nation and focus on the personality which determines the appropriate influence on their decisions making in different situations.

An important psychological regularity of national affiliation in young age is discovered. In particular, it was found that in this period the national affiliation and aspiration of the desire to focuses on the nation and focuses on the personality are clearly expressed by oscillatory character.

The clearly expressed oscillatory character of age dynamics of national affiliation allowed to state that youth is a period of the highest achievements.

Key words: national affiliation, natioaffiliation aspirations, anti-natioaffiliation aspirations, focus on the personality, youth.

Received July 11, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 25, 2015

Розвиток перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків: психологічний дискурс

Tokareva N.M. The development of perceptive and interactive competence of teenagers: psychological discourse / N.M. Tokareva // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2015. – P. 622–633.

Н.М. Токарева. Розвиток перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків: психологічний дискурс. Стаття присвячена аналізу проблеми психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку підлітків у контексті суб'єктогенезу. Здійснено теоретичне узагальнення тенденцій особистісного становлення людини у період дорослішання. Детермінантою психічного розвитку в даних умовах названо ситуацію невизначеності. Концепт суб'єктогенезу розглядається як важливий фактор розгортання особистісних сценаріїв у площині екзистенційного вибору вектора життєтворчості.

Проаналізовано важливі аспекти соціалізації підлітків у вимірах нестабільного сучасного суспільства префігуративного типу, що ускладнюють розвиток еґо-ідентичності школярів, зорієнтованої на самодетермінацію і самовдосконалення особистості. Визначено специфіку варіативного самоздійснення особистості протягом суперечливого підліткового періоду розвитку. Окреслено особливості розвитку комунікативної (і зокрема, перцептивно-інтерактивної) компетентності підлітка як виміру інтегративної особистісної змінної соціального інтелекту. Представлено узагальнені середньостатистичні результати вимірювання особливостей перцептивно-інтерактивної компетентності школярів підліткового віку.

Визначено тенденції психолого-педагогічного супроводу конструктивного розвитку особистісних конструктів підлітків засобами комунікативного моделювання. Атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків визнано механізми смислотворення комунікативного контуру висловлювань у ситуації діалогу.

Ключові слова: підлітковий вік, суб'єктогенез, самодетермінація, еґо-ідентичність, комунікативна компетентність, особистісний конструкт, гуманізація освіти, моделювання, діалог.

Н.Н. Токарева. Развитие перцептивно-интерактивной компетентности подростков: психологический дискурс. Статья посвящена анализу проблемы психолого-педагогического сопровождения личностного развития подростков в контексте субъектогенеза. Осуществлено теоретическое обобщение тенденций личностного становления человека в период взросления. Детерминантой психического развития в данных условиях названа ситуация неопределённости. Концепт субъектогенеза рассматривается как важный фактор развёртывания личностных сценариев в контексте экзистенциального выбора вектора жизнестворчества.

Проанализированы важные аспекты социализации подростков в измерениях нестабильного современного общества префигуративного типа, затрудняющих развитие ориентированной на самодетерминацию и личностное самосовершенствование эго-идентичности школьников. Обозначена специфика вариативности самореализации личности на протяжении противоречивого подросткового периода развития. Определены особенности развития коммуникативной (и в частности – перцептивно-интерактивной) компетентности подростка как измерения интегративной личностной переменной социальной интеллекта. Представлены обобщенные среднестатистические результаты измерения особенностей перцептивно-интерактивной компетентности школьников подросткового возраста.

Определены тенденции психолого-педагогического сопровождения конструктивного развития личностных конструктов подростков средствами коммуникативного моделирования. Аттракторами процесса коммуникативного моделирования личностных конструктов подростков признано механизмы смыслообразования коммуникативного контура высказываний в ситуации диалога.

Ключевые слова: подростковый возраст, субъектогенез, самодетерминация, эго-идентичность, коммуникативная компетентность, личностный конструкт, гуманизация образования, моделирование, диалог.

Постановка проблеми. Прискорення темпів сучасної історії, несталість культурно-історичних векторів розвитку, інформатизація та глобалізація суспільних процесів в Україні зумовлюють необхідність переосмислення концептів психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення людини і, зокрема, у період дорослішання. Підлітковий період генези буття людини займає виключно важливе місце у процесі формування особистості, проте неоднозначно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі як «мутаційна фаза розвитку» (Ф.Дольто), перехідний, переламний, «транзитний» етап дорослішання. Разом з тим не підлягає сумнівам той факт, що специфіка (кризовість) підліткового періоду як соціально-психологічного феномена зумовлена конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства і потребує ретельного вивчення із урахуванням можливостей педагогічної комунікації [4].

Системне реформування організації освітнього простору в сучасних вимірах несталою суспільства префігуративного типу (у термінології М.Мід) пов'язане з пошуком шляхів оновлення традиційної моделі освіти на засадах загальноосвітнього тренду, що характеризується зростанням вимог до якості освітніх послуг, зміненням соціокультурного контексту суб'єктогенезу і водночас високими вимогами, що висуваються до компетентностей людини, зокрема, комунікативної. Водночас проблема цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності особистості у період дорослішання як одного з векторів моделювання особистісних конструктів підлітків залишається на периферії смислового поля психолого-педагогічного супроводу особистості. Відсутність кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків у ситуації невизначеності спричиняє редукцію самоідентифікації, наслідки якої мають пролонгований характер: звуження сфери соціальних контактів (дезадаптивне усамітнення), розширення поля дії надмірних комунікативних фільтрів під час спілкування, ригідні моделі поведінки, труднощі самореалізації тощо. Цілеспрямований психолого-педагогічний супровід, зорієнтований на ініціювання активної суб'єктної позиції учасників навчально-виховного процесу, є необхідною умовою оптимізації становлення персональної ідентичності підлітків, особистісного зростання (самоздійснення) та прийняття суб'єктивних рішень щодо виборів культурно-історичного континууму. У площині означеного виняткової значущості набуває вивчення психологічних аспектів відображення соціокультурної реальності (світобачення) підлітками, вагомою детермінантою якого на етапі дорослішання є сформованість перцептивно-інтерактивної компетентності, що є структурним елементом комунікативної компетентності і визначається як інтегративна властивість особистості, котра забезпечує комплексне використання людиною ефективних механізмів сприймання суб'єктивного простору адекватно до ситуації міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень із даної проблеми. Аналіз філософсько-антропологічних (J.Derrida, M.Foucault, M.Heidegger, K.Jaspers, Y.Kristeva, E.Mounier & ets.; В.А.Богданов, Г.В.Гребеньков І.С.Добронравова, Г.В.Єльнікова, В.С.Ларцев, В.С.Лутай, О.Т.Москаленко, В.І.Муляр, В.Ф.Сержантов та ін.) і психолого-педагогічних (A.Bandura, M.Crossley, N.Fairclough, G.Kelly, S.Maddi, W.Mischel, C.Rogers, J.Rotter & ets.; Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко та ін.) аспектів

прогнозування та моделювання перспектив розвитку особистості у змінному соціальному контексті виявляє недостатність статичної презентації її структури та обумовлює необхідність поєднання ідеалізованих нормативних структурних компонентів із дескриптивними, ідеографічними, що дозволяє виокремлювати регулярні та варіативні складові поведінкових стратегій підлітків. Кроком до вирішення означеної проблеми є дослідження феномена перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків у вимірах сучасного соціокультурного простору.

Методологічним підґрунтям вивчення означеної проблеми ми вважали позиції О.М. Леонт'єва, О.В. Запорожця, В.П. Зінченка, С.Д. Смирнова щодо закономірностей формування перцептивних механізмів і предметних образів на основі зовнішніх орієнтовно-дослідницьких операцій і дій суб'єкта [2]. У даному контексті перцептивні процеси слід розглядати як орієнтовно-дослідницькі операції і дії, що активно спрямовуються суб'єктом на виокремлення зовнішнього стимулювання і формування образу предметного світу з метою організації різних форм поведінки та виконавчих дій (С.Д.Смирнов). Семантика суб'єктивного відображення людиною реального світу таким чином детермінує полімодальність її активного психічного життя, специфіку сценаріїв поведінки і діяльності. Змодельований людиною «образ світу» інтерпретується переважно як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність, що відображує конкретно-історичний, екологічний, соціокультурний фон розвитку психічної діяльності людини (О.Ю. Артем'єва, Н.М. Колмогорцева, Ю.К. Стрелков, А.В. Петровський, В.В. Петухов, М.Г. Ярошевський). У структурі образу світу формуються, розвиваються і вдосконалюються цілісні уявлення про світ, що постійно доповнюються, конкретизуються і диференціюються у генезі буття, способи організації перцептивних процесів, що дозволяють адекватно орієнтуватися у різних ситуаціях життєдіяльності та здійснювати прогнозування ситуативної й особистісної значущості подій («перцептивні гіпотези»).

Закономірності функціонування образу світобачення (як перманентного компонента життєтворчості людини, постійної складової свідомості), його структура (перцептивний образ із полівекторним розгалуженням суб'єктивних смислів і значень, семантичний простір особистісних конструктів і персонального досвіду, рефлексивний вимір адаптаційних координат світобачення) залежать від особистого досвіду людини і досвіду людства в цілому щодо «безперервного діалогу зі світом» (М.М. Бахтін,

М.К. Мамардашвілі), а отже, й від перцептивно-інтерактивної компетентності.

Соціально-психологічний контент виявлення перцептивно-інтерактивної компетентності особистості детермінований положеннями теорії соціальних уявлень S. Moscovici щодо визначальної ролі в організації й характері взаємодії уявлень людини про себе, Інших та комунікативну ситуацію в цілому. Схожі ідеї простежуються у дослідженнях стратегій життя К.О. Абульханової-Славської [1] та вимірах суб'єктної парадигми психологічного впливу В.О. Татенка [3]. Цікавими є також соціально-психологічні дослідження розвитку особистості М.П. Фетискіна [5], який розглядає перцептивно-інтерактивну компетентність як основу конгруентної взаємодії в умовах діалогу, що сприяє інтенсивному долученню партнерів по комунікації до процесів взаємospриймання і здійснення на цій підставі емоційного оцінювання, взаєморозуміння та рефлексії у спільній діяльності. У цілому ж розвиток перцептивно-інтерактивної компетентності сприяє повноцінній реалізації комунікативного потенціалу особистості і передбачає такий рівень взаємодії з іншими суб'єктами інтеракції, який дозволяє особистості в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві. Заснована на знаннях та чуттєвому досвіді, комунікативна компетентність детермінує можливості особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування відповідно до прийнятих у певному культурно-історичному середовищі норм і правил організації комунікативного простору.

Постановка завдання. З метою емпіричного аналізу психологічних вимірів динаміки перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків нами було сплановано і реалізовано комплексне психодіагностичне дослідження на базі Криворізької гімназії № 91. Вибіркова сукупність була представлена учнями 5 – 9-х класів віком 10 – 15 років. У цілому сукупну вибірку склали 102 підлітки. Вікові межі вибіркової сукупності представлені трьома стадіями підліткового віку (Д.І.Фельдштейн): молодший підлітковий вік (10–11 років) – 31 підліток, середній підлітковий вік (12–13 років) – 29 школярів і старший підлітковий вік (14–15 років) – 42 учні.

Для розв'язання поставлених завдань ми використали порівняльний метод організації дослідження (поперечний зріз), що дозволив дослідити виміри світосприймання школярів підлітково-юнацького віку і співставити отримані дані. Аналіз та узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання особистісних конструктів формату перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків дозволили визначити основні тенден-

ції суб'єктогенезу респондентів у несталому просторі сучасного трансформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предметна область дослідження розгорталася передусім в особистісному плані з позицій відображення у суб'єктивному просторі респондентів особистісних конструктів (закріплених життєвим досвідом внутрішніх структур особистості) та «переживання відносин із середовищем» (Л.С. Виготський) як результату сприйнятих і оцінених переваг на основі усталених у суспільстві образів і еталонів (О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн). У даному контексті вікова динаміка змістовних характеристик світосприймання тлумачилася нами як показник змін субординації персональних орієнтирів суб'єктогенезу та, відповідно, реалізації інтерактивних позицій життєстійкості респондентів.

Експресивне забарвлення персонального досвіду світосприймання школярами 10–15 років було досліджено за допомогою модифікованої проєктивної методики спрямованого малювання «Мої радості та страхи», що надає можливість означити експресивне забарвлення образу світобачення особистості. Опрацювання отриманих даних здійснювалося методом контент-аналізу із залученням шкали домінуючих ціннісних пріоритетів особистості (методика О.Б. Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах») та тесту кольорів М. Люшера. Категоріями аналізу отриманих у результаті дослідження малюнків стали ключові елементи змісту зображень (значущі об'єкти, символи, написи предметного поля світосприймання респондентів), частота появи даних елементів у певному об'ємі інформації, а також кольорова гама зображень. Диференціація елементів змісту зображень здійснювалася з урахуванням позитивного та негативного полюсів світосприймання.

Первинний контент-аналіз предметного поля малюнків зазначив, що групу найбільш значущих категорій позитивного поля світосприймання у підлітковому віці складають орієнтації на «Матеріально-забезпечене життя» і «Краса природи і мистецтва». Другою за значущістю є категорія «Розваги». Вартими уваги у полі світосприймання підлітки визнали також категорії «Щасливе сімейне життя», «Мир у суспільстві» та «Любов». Найбільш негативними у світосприйманні школярів вибіркової сукупності виявилися категорії «Хвороби, смерть» та «Суспільні кризи, війна». У цілому семантика образу світосприймання підлітків засвідчила переважання меркантильних інтересів, інфантильність

та егоцентризм життєвої позиції, що є відображенням загальних соціокультурних тенденцій трансформаційного суспільства.

Аналіз образно-символічних малюнків респондентів щодо кольорового забарвлення зображень із залученням методики М.Люшера засвідчив, що у зображеннях позитивного поля індивідуального досвіду школярі підліткового віку віддавали перевагу жовтому, червоному та синьому кольорам (основні кольори теорії кольорознавства), що свідчить про загальну позитивність у світосприйманні, впевненість у власних силах, але й означає зовнішню вмотивованість і неухважність у діяльності, інтенсивність потреби в перспективі, сподівання особистості на краще. Зображення негативного поля світосприймання («Мої страхи») респонденти асоціативно пов'язали переважно з чорним кольором, що символізує негативізм, ірраціональність, таємничість. Чорний колір у малюнках підлітків відображує протест проти існуючого порядку речей, готовність діяти всупереч логіці. Друга позиція у малюнках страхів означена червоним кольором, що свідчить про емоційну напруженість школярів, потребу в захисті від зовнішніх деструктивних впливів. У цілому можна засвідчити варіативність, лабільність більшості значущих показників світосприймання, які при переході від одного вікового періоду розвитку до іншого мігрують із однієї групи значущості в іншу. Найбільш суттєві зміни образу світосприймання прослідковуються при переході від молодшого підліткового до середнього підліткового віку.

Схожі тенденції були визначені й за результатами аналізу перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант опитувальника М.П.Фетискіна [5]) респондентів у віковій динаміці підліткового періоду (табл.1.).

Таблиця 1

Показники середніх величин перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків вибіркової сукупності

Критерії аналізу	Середні величини (Mx) виявлення показника в різних вікових групах		
	10 -11 років (N=31)	12-13 років (N=29)	14-15 років (N=42)
Перцептивно-інтерактивна компетентність	109,73	103,26	105,87

Психодіагностичне вимірювання засвідчило переважання серед підлітків низького рівня (до 125 балів за шкалою тестових показників) особистісної готовності до формування інтерак-

тивної компетентності у площині міжособистісних взаємин, що означає проблемність сприймання та розуміння підлітками поведінки партнерів по міжособистісному спілкуванню (здатність передбачати наслідки поведінки, адекватно відображати експресію поведінки, розуміти логіку складних ситуацій взаємодії тощо). Кореляційний аналіз отриманих даних із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена виявив зв'язок між віком респондентів і рівнем перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків на середньому рівні статистичної значущості $p \leq 0,01^{**}$. Виявлений взаємозв'язок ($r = 0,189^{**}$) є слабким ($r > 0,01 \leq 0,29$) і означає лише потенційний вектор розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків у віковій динаміці. Разом з тим дисперсійний однофакторний аналіз (табл.2) підтвердив, що середні величини (M_x) виявлення показника перцептивно-інтерактивної компетентності у різних вікових групах підлітків статистично достовірно відрізняється ($F = 3,853$ при $p = 0,005 \leq 0,05$): підлітки на різних етапах дорослішання виявляють статистично достовірно різний рівень розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності, хоча й стабільно низький.

Таблиця 2

Дисперсійний однофакторний аналіз відмінностей між підлітками у виявленні перцептивно-інтерактивної компетентності

Критерії аналізу Параметри аналізу	Критерій однорідності дисперсій Лівія		Значення однофакторного дисперсійного аналізу	
	Статистика Лівія	Рівень значимості відмінностей p	F-критерій	Рівень значимості відмінностей p
Рівень суб'єктивного контролю	1,086	0,374	3,853	0,005

Співставлення результатів вимірювання за тестовими субшкалами (табл.3) дозволяє констатувати найвищий рівень виявлення респондентами соціальної автономності (72,46%), що відображає значущість для підлітків особистісної позиції у взаємодії з іншими.

Високим є також рівень виявлення підлітками тенденції до взаємопізнання (49,28%), що засвідчує адекватність оцінювання ними особистісних особливостей партнерів по взаємодії. Інші виміри перцептивно-інтерактивної компетентності (взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна адаптивність та соціальна активність) виявляються підлітками на середньому рівні освоєння.

Таблиця 3

Виявлення показників перцептивно-інтерактивної компетентності підлітками вибіркової сукупності

Параметри аналізу Субшкали	Рівні виявлення		
	Низький	Середній	Високий
Кількість респондентів (N = 102) у %			
Взаємопізнання	--	50,72%	49,28%
Взаєморозуміння	--	65,22%	34,78%
Взаємовплив	7,25%	73,91%	18,84%
Соціальна автономність	--	27,54%	72,46%
Соціальна адаптивність	8,70%	84,05%	7,25%
Соціальна активність	4,35%	78,26%	17,39%

Загалом, результати дослідження тенденцій перцептивно-інтерактивної компетентності школярів підліткового віку підтверджують суперечливий характер особистісного становлення респондентів: на фоні низького рівня загальної перцептивно-інтерактивної компетентності їм притаманний відносно високий рівень виявлення соціальної автономності та прагнення до взаємопізнання, що ускладнює взаєморозуміння між партнерами комунікативних стосунків. Вирішення цієї суперечності вимагає змін методологічної спрямованості психолого-педагогічного супроводу особистості у напрямку розширення семантичного поля комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків. Особистісний конструкт (personal constructs) ми визначаємо як відносно стійку біполярну категорійну шкалу, що представлена на рівні глибинних структур образу «Я» особистості і визначає контент осмислення, інтерпретації та прогнозування персонального досвіду. Особистісні конструкти виконують функцію диференціації та оцінювання реальних об'єктів, ситуацій, інших людей у контексті усвідомлення персональних способів конструювання і реконструювання життєвих смислів за допомогою операцій, рівнозначних процесу індуктивних умовиводів. Здатність підлітка свідомо чи несвідомо змінювати позиції сприйняття відповідно до контексту життєдіяльності детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив самореалізації. Досвід нашої роботи [4] дозволяє розглядати форматування персональних конструктів підлітків як процес освоєння особистістю прагматичних контекстів інтерперсональних діалогічних взаємодій у площині реалізації програми рефлексійно-комунікативного тренінгу (рис.1).

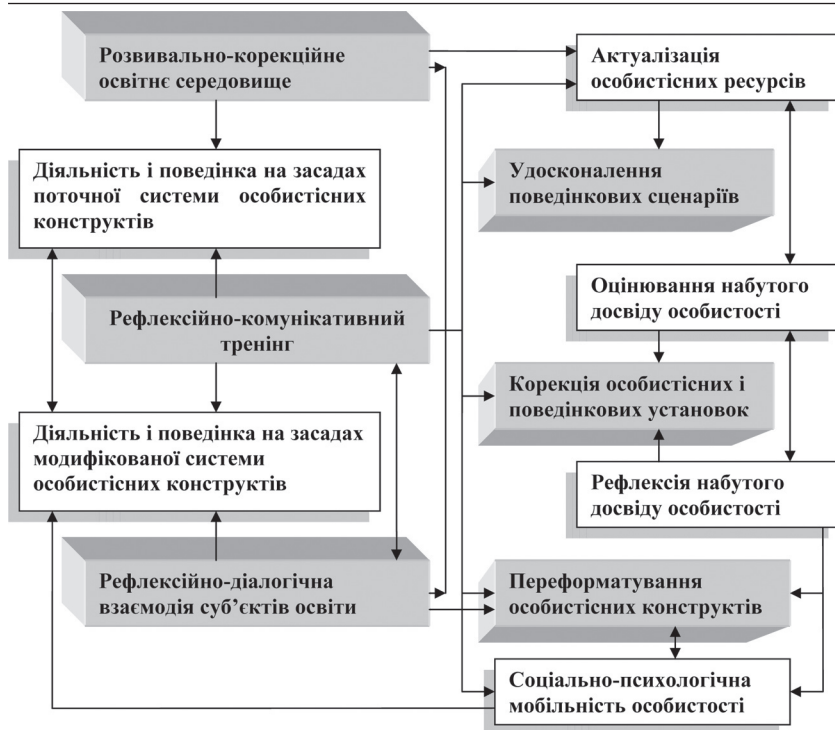


Рис 1. Розвивальний ресурс рефлексійно-комунікативного тренінгу

За методологічною ознакою рефлексійно-комунікативний тренінг належить до класу психорегулятивних систем, побудованих за принципом «самокерованої діяльності», що забезпечує виникнення системного (синергетичного) ефекту розвитку особистості. У даному контексті рефлексивний діалог розглядається як прийом групової цілеспрямованої розвивальної роботи з учнями, зокрема із підлітками, на основі демонстрації бажаної поведінки (дій) та інтерпретації особистісних конструктів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретико-емпіричний аналіз психологічних аспектів проблемного поля розвитку перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків дозволяє стверджувати, що моделювання оптимальних особистісних конструктів у підлітковому віці можливе у контексті набуття персонального досвіду успішної раціонально-конструктивної поведінки. Ефективність суб'єктогенезу підлітків залежить

від особливостей діалогічного партнерства суб'єктів навчально-виховного процесу у спеціально структурованому відкритому освітньому просторі та міри інтеріоризації набутого досвіду моделювання конвенційної реальності у вимірах гуманістичної освіти. Атракторами процесу комунікативного моделювання особистісних конструктів підлітків виступають вікові особливості розвитку підлітків у змінних умовах буття та механізми смислотворення перцептивно-інтерактивного контуру образу світобачення у ситуації діалогу.

За нашим переконанням напрацювання досвіду комунікативного моделювання особистісних конструктів дозволить не лише декларувати споглядальні умовиводи, але й створювати надійний розвивальний інструментарій конструктивного психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення підлітків у непростих вимірах дорослішання. Тому виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Маланов С. В. Методические и теоретические основы психологии : уч.пособ. / С. В. Маланов. – Москва – Воронеж : МПСИ, 2005. – 336 с.
3. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / Виталий Александрович Татенко. – Киев : Просвита, 1996. – 404 с.
4. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : монографія / Наталя Миколаївна Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Spysok vykorystanyh dzereI

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni : monografija / Ksenija Aleksandrovna Abul'hanova-Slavskaja. – Moskva : Mysl' , 1991. – 299 с.
2. Malanov S. V. Metodicheskie i teoreticheskie osnovy psihologii : uch.posob. / S. V. Malanov. – Moskva – Voronezh : MPSI, 2005. – 336 s.

3. Tatenko V. A. Psihologija v sub#ektnom izmerenii : monografija / Vitalij Aleksandrovich Tatenko. – Kiev : Prosvita, 1996. – 404 s.
4. Tokareva N. M. Modeljuvannja osobystisnyh konstruktiv pidlitkiv u vymirah osvith'ogo prostoru : monografija / Natalja Mykolai'vna Tokareva. – Kryvyj Rig : TOV VNP «INTERSERVIS», 2015 – 448 s.
5. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – Moskva : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.

N.M. Tokareva. The development of perceptive and interactive competence of teenagers: psychological discourse. The article is dedicated to the analysis of the problem of psychological and pedagogical support of teenagers' personality development in the context of subject genesis. The theoretical generalization of human being personality becoming in the period of adolescence was completed. The situation of uncertainty has been considered to be the determinant of psychological development in the given conditions. The concept of subject genesis is being analyzed as the important factor of personal scenarios in the existential choice of the life creativity.

The important prefigurative type aspects of teenagers' socialization in the terms of unstable modern society have been analyzed. They complicate the development of students' ego-identity oriented to self-determination and self-development of the personality.

The characteristics of different personality self-creation have been defined during the contradictive period of adolescence. The peculiarities of communicative (in particular perceptive and interactive) competence of a teenager as a measure of integrative personal inconstant of social intellect have been schemed.

The generalized average statistic results of measurements of peculiarities of perceptive-interactive competence of students in their adolescence were presented. The tendencies of psychological and pedagogical support of constructive development of personal constructions of teenagers by the communicative modelling means have been defined. The article examines psychological components of educational system's humanization by implementing the strategic concept of personal development. The attractors of the process of communicative modelling of personal constructions have been proclaimed as the mechanisms of context making of communicative contour of phrases in the dialogue situation.

Key words: adolescence, subject genesis, self-determination, ego-identity, communicative competences, personal constructions, humanization of education, reflexive and dialogical interaction, modelling, dialogue.

Received July 04, 2015

Revised August 20, 2015

Accepted September 21, 2015

До питання про механізми появи психічних наслідків суспільних криз

Uvarova S.H. To the question on mechanisms for the appearance of psychic consequences of public crises / S.H. Uvarova // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 634–646.

С.Г. Уварова. До питання про механізми появи психічних наслідків суспільних криз. У статті представлено огляд проблеми появи психічних наслідків суспільних криз. Підкреслено, що реалії нашого сьогодення у світовому суспільстві відрізняються високою щільністю кризових станів і процесів. За цих умов людина переживає травматичний досвід різних кризових ситуацій, що пов'язані безпосередньо з нею, або яких зазнали її рідні та близькі. Кризові події, звичайно, відрізняються за силою травматичного впливу, але призводять до сильних переживань людини, оскільки виходять за межі її нормального повсякденного досвіду.

Представлено психоаналітичний погляд на травму. Спираючись на аналіз форм, проявів, динаміки та специфіки суспільних кризових явищ, а також розгляд особливостей психічного реагування на кризові явища, представлено аналіз психічних умов, за яких суспільні кризові чинники набувають патогенної сили та спричинюють негативні психічні процеси і стани в людини.

Розкрито психоаналітичні уявлення про механізми появи травматичних переживань в умовах суспільних криз. Підкреслено, що орієнтація на психоаналітичні погляди дозволяє розширити розуміння наукових проблем, пов'язаних із появою негативних психічних наслідків суспільних криз. Детальне вивчення багаторічного клінічного досвіду психоаналітиків і теоретичний аналіз психоаналітичних робіт свідчать про те, що травматизація суб'єкта не зумовлена принципом лінійного детермінізму (коли минуле впливає на теперішнє), а, навпаки, досвід минулого може актуалізуватись як травматичний у світлі подій теперішнього. Подія минулого може набути травматичної значущості криз сенс події теперішнього.

Ключові слова: суспільна криза, соціальні трансформації, екстремальна подія, травма, травматичний досвід, психоаналіз, метапсихологія, механізм післядії.

С.Г. Уварова. К вопросу о механизмах возникновения психических последствий общественных кризисов. В статье представлен обзор проблемы возникновения психических последствий общественных кризисов. Подчеркнуто, что реалии современного мирового общества отличаются высокой плотностью кризисных состояний и процессов. В этих условиях человек переживает травматический опыт различных кризисных ситуаций, связанных непосредственно с ним, или с его родными и близкими. Кризисные события отличаются по силе травматического воздействия, но вызывают сильные переживания человека, поскольку выходят за пределы его нормального повседневного опыта.

Представлен психоаналитический взгляд на травму. Исходя из анализа форм, проявлений, динамики и специфики общественных кризисных явлений, а также рассмотрение особенностей психического реагирования на кризисные явления, представлен анализ психических условий, при которых общественные кризисные факторы приобретают патогенную силу и вызывают негативные психические процессы и состояния у человека.

Раскрыто психоаналитические представления о механизмах травматических переживаний в условиях общественных кризисов. Подчеркнуто, что ориентация на психоаналитические взгляды позволяет расширить понимание научных проблем, связанных с появлением негативных психических последствий общественных кризисов. Детальное изучение многолетнего клинического опыта психоаналитиков и теоретический анализ психоаналитических работ свидетельствуют о том, что травматизация субъекта не обусловлена принципом линейного детерминизма (когда прошлое влияет на настоящее), а, наоборот, опыт может актуализироваться как травматический в свете событий настоящего. Событие прошлого может приобрести травматическое значение сквозь призму события в настоящем.

Ключевые слова: общественный кризис, социальные трансформации, экстремальное событие, травма, травматический опыт, психоанализ, метапсихология, механизм последействия.

Постановка проблеми. Кризовість сучасного світу складається з численності таких подій, як стихійні лиха, війни, міждержавні та міжетнічні конфлікти, економічні кризи, політичні перевороти, техногенні катастрофи, терористичні акти тощо. Закономірними наслідками цих явищ є розгортання кризових процесів усередині суспільного життя, що має травматичний вплив на психічне життя людини, яка завжди є невідповідною до цих подій.

Слід підкреслити, що питання механізмів появи негативних психічних наслідків суспільних криз майже не розкрито в межах психологічних наукових досліджень. Зазвичай вивчення суспільних криз зорієнтовано на розкриття змісту та динаміки

самих наслідків, залишаючи поза увагою специфіку обставин, які спричинили психологічні проблеми, і, зокрема, психологічні механізми, що лежать в основі травматизації.

Звертаючись до теорії психоаналізу, можна сказати, що в психологічній науці на рівні ґрунтовних досліджень не представлена *метапсихологія* появи психічних наслідків суспільних криз. Під метапсихологічними уявленнями у психоаналізі розуміється вивчення психічних процесів з точки зору динаміки, топіки та економіки психічного апарату [2].

Метапсихологічне розуміння окресленої проблеми передбачає вивчення передумов появи психічних наслідків суспільних криз з точки зору психології позасвідомого, функціонування психічного апарату людини, її потягів тощо. Тобто, з метапсихологічної позиції значний інтерес становить природа негативних психічних проявів, спричинених суспільними кризами; особливості функціонування психічних процесів в умовах кризового стану суспільства; механізми травматизації психіки за умов дії соціальних кризових чинників; особливості активізації захисних механізмів психіки в умовах специфіки суспільної кризи тощо.

Отже, спираючись на метапсихологічне розуміння, спробуємо розкрити, за яких психічних умов чинники суспільних кризових явищ набувають патогенної сили та спричинюють негативні психічні процеси і стани в людини.

Мета статті полягає у розгляді психічних механізмів появи травматичних наслідків суспільних кризових подій.

Результати дослідження. Спершу визначимо психологічну специфіку, яка є характерною для суспільства у передкризовий та кризовий періоди, а також специфіку психологічних станів населення у ці періоди суспільного життя. Як показують дослідження суспільних процесів під час криз, стресогенність соціальних трансформацій для особистості визначається перспективою втрати щось, що є цінним для неї. Соціальна нестабільність є перманентно діючим стресогенним чинником, оскільки під загрозу потрапляють життєві цінності людини, що надають сенс її буттю; суб'єктивно значуща система цінностей стикається з труднощами їх реалізації.

Серед макросоціальних чинників розвитку кризових станів людини дослідники називають наступні:

– *зміна національної мотивації* (зміна або руйнація мотиваційної системи нації виступає значущим чинником розвитку кризових станів населення. Під національною мотивацією ро-

зуміється переважаюча для кожної нації система домінуючих орієнтирів, що визначають її суспільну поведінку, наприклад, пріоритет соціальних досягнень, здобуття успіху, багатства; прагнення покращити якості життя; пріоритети стабільності та підтримання традицій тощо);

– *соціокультуральні зміни* (стрімкі політичні, економічні та культуральні зміни викликають погіршення психологічного стану суспільства (поширення страхів, тривожності, пригніченості, песимістичних настроїв, почуття соціальної незатребуваності, втрата почуття перспективи, ірраціональне сприйняття дійсності тощо));

– *руйнування соціальних норм і цінностей* (втрата суспільством соціальних орієнтирів, норм і цінностей, які визначали його життя тривалий час, та необхідність пошуку нових орієнтирів викликає суспільну напругу, а також поширення таких переживань, як втрата сенсу, відчуття непотрібності, покинутості, приреченості);

– *гострі стресові ситуації, які небезпечні для життя людини* (для цього макросоціального чинника ключовим є те, що у життєвонебезпечній ситуації (стихійні лиха, катастрофи, війни) знаходиться велика група людей, поєднаних єдиним переживанням травматичної ситуації) [13].

Сучасні автори визначають такі соціально-психологічні чинники, що зумовлюють розвиток психосоціального стресу у суспільстві: зниження рівня життя, соціальні потрясіння, нестабільність на ринку праці; падіння якості медичного обслуговування; погана екологічна ситуація; катастрофічне інформаційне перевантаження; висока відповідальність; дефіцит часу; розповсюджені міжособистісні конфлікти тощо [7].

Отже, соціальні зміни, суспільні, економічні, політичні, екологічні кризові явища сприймаються людиною травматично, оскільки несуть дестабілізацію уявлень про навколишню дійсність, втрату минулих опор та орієнтирів поведінки; втрачається безперервність буття, яка до цього не ставилася під сумнів.

Як відомо, частими причинами розвитку суспільних криз виступають природні стихійні лиха або техногенні екологічні катастрофи. Тому доцільним є вивчення особливостей цих надзвичайних подій, що травматично впливають на психіку людини, та психологічний стан суспільства в цілому.

У кризовій психології вченими виділено такі особливості надзвичайної травматичної події:

– *раптовість* (чим раптовішою є подія, тим більш руйнівний вплив вона має для людини);

– *відсутність схожого досвіду* (надзвичайна подія виходить за межі нормального повсякденного досвіду людини);

– *тривалість* (цей чинник є досить змінним у різних випадках, наприклад: повінь, що розливається повільно, може і спадати поступово, а землетрус, хоч і триває декілька секунд, але приносить більше руйнувань; у жертв тероризму, захоплення заручників, викрадення літака травматичні ефекти можуть зростати та примножуватись з часом);

– *неможливість контролю* (людина не здатна контролювати подію під час природних катастроф, що спричиняє сильне відчуття беспорядності);

– *втрата і горе* (постраждалі у надзвичайних ситуаціях можуть бути розлучені з рідними та близькими, переживати їх загибель або знаходитись в очікуванні можливих втрат. Також людина через надзвичайну подію може втратити свою соціальну позицію і у випадку тривалих травматичних подій втратити всі надії на відновлення втраченого);

– *постійні зміни* (руйнування, викликані катастрофами, можуть бути такими, що не підлягають відновленню, і постраждалі можуть опинитись в абсолютно нових, навіть ворожих для них умовах);

– *експозиція смерті* (навіть короткі, загрожуючі життю ситуації, мають травматичний вплив на людину; зіткнення зі смертю, які повторюються, можуть призводити до глибоких особистісних трансформацій; при близькій зустрічі зі смертю можливою є тяжка екзистенційна криза);

– *моральний вибір* (людина може опинитись у ситуації прийняття рішення, пов'язаного з неможливим вибором, наприклад, кого рятувати: дружину чи дитину);

– *поведінка під час події* (після завершення кризової події людина може переживати докори сумління, пов'язані з тим, що вона не зробила всього можливого для порятунку близької людини, чи не була обачною; може звинувачувати себе в тому, що була в той час і не в тому місці тощо);

– *масштаб руйнувань* (постраждалі у катастрофах після завершення події, зазвичай, бувають вражені тим, які вона має масштаби, що вона зробила з її оточенням та суспільством в цілому) [5].

Розкриємо основні психічні прояви людини, яка перебуває в умовах надзвичайних ситуацій.

Вчені виділяють три основні періоди, характерні для поведінки та самопочуття людини під час стихійних лих та екологічних катастроф: передвплив, вплив і післявплив.

У період *передвпливу* наростає відчуття загрози та занепокоєння. При цьому, як правило, сама загроза (землетрус, повінь, ураган тощо) або не усвідомлюється людиною, або недооцінюється, або ж ігнорується.

Період *впливу* триває від початку стихійного лиха до початку рятувальних робіт. Для поведінки людей, які є безпосередніми учасниками надзвичайної події, характерною є фаза героїзму: підвищується поведінкова активність, люди проявляють самопомогу та взаємодопомогу, альтруїзм. Спостерігається викривлення реальної оцінки небезпеки: люди або недооцінюють небезпеку (ілюзія невразливості), або вважають, що вони обов'язково постраждають.

Період *післявпливу* починається через кілька днів після стихійного лиха. Продовжуються рятувальні роботи, люди підраховують втрати та починають усвідомлювати масштаби трагедії. У зв'язку із цим деякі дослідники називають цей період другим стихійним лихом. Життя людини стає залежним від таких умов, як вміння вижити без допомоги інших, врятуватись, знайти притулок та їжу. Виникає безпосередня загроза існуванню людини та її близьких. У цей період зберігається інформаційна невизначеність, руйнуються життєві стереотипи [5].

Отже, суспільні кризи, які часто спричинюються або посилюються стихійними лихами, екологічними катастрофами, війнами неминуче мають смертельні наслідки або несуть пряму загрозу життю людей, які перебувають в цих умовах.

У зв'язку із питанням смертельних наслідків та загрози смерті, яку мають кризові явища, для визначення психологічних механізмів появи травматичних наслідків кризових подій доцільно звернутись до психоаналітичних поглядів.

Як зазначав З.Фрейд, «у свою власну смерть ніхто не вірить, або, що є тим же самим: у позасвідомому кожен з нас переконаний у власному безсмерті» [9, с. 50]. Смерть – це абстрактне поняття негативного змісту, для якого не можна знайти відповідності у позасвідомому [10, с. 346].

У зв'язку з тим, що у позасвідомому людини немає смерті, стикаючись з нею у житті, людям властиво підкреслювати її випадковий характер. З. Фрейд пише, що таким чином виявляється «наше прагнення звести смерть від неминучості до випадковості» [9, с. 50].

Вчений називає ставлення до смерті у людському суспільстві культурно-конвенціональним та описує його специфічність. Воно виявляється в тому, що до померлого ми ставимось по-особливому, майже захоплюємося ним, як тим, хто здійснив щось дуже складне, припиняємо його критикувати, вибачаємо та виправдовуємо його. Якщо ж смерть спіткає близьку нам людину, це культурно-конвенціональне ставлення доповнюється нашим повним крахом. Разом з цією людиною ми ховаємо наші сподівання, не дозволяємо себе втішати та відмовляємося замінювати втраченого. Це наше ставлення до смерті суттєво впливає на наше життя. Воно злиднішає, не представляє для нас інтересу, стає прісним, незмістовним через нестерпну інтенсивність журби за втраченою людиною.

Таке культурно-конвенціональне ставлення до смерті з'явилося ще у ранні часи в людському суспільстві, щоб позбавити смерть її значення припинення життя. З. Фрейд пише: «Безумовно, власна смерть була для первісної людини такою ж неувяжною та нереальною, як ще й сьогодні для кожного з нас» [9, с. 53]. Унаслідок неможливості визнати власну смерть люди вдавалися до вірування у переселення душ, відродження та ін.

З. Фрейд зазначає, що наше позасвідоме не вірить у власну смерть і веде себе, як безсмертне. Наше позасвідоме ставиться до смерті так само, як первісна людина, яка продовжує жити в ньому в незмінному вигляді.

Під час війни, вважає З. Фрейд, втрачається конвенціональне ставлення до смерті. «Тепер вже смерть не можна заперечувати; в неї доводиться вірити. Люди дійсно помирають, і вже не окремі, а багато хто, і це вже не випадковість» [9, с. 51]. Учений для прикладу описує стан людей, які вдома чекають своїх рідних, які перебувають на війні, наражаючи себе на смерть. Те сум'яття та страждання, яке переживають люди в очікуванні, обумовлено тим, що в умовах реальності війни вже не можна зберегти минуле ставлення до смерті (заперечувати її), а нове ставлення ще не знайдено [9].

Для вирішення питання щодо передумов появи негативних психологічних наслідків суспільних криз варто звернутись до висвітлення питання стресу, травматичного стресу та травми.

Як зазначав учений Р. Лазарус у своїй концепції психологічного стресу, під час аналізу цього феномена слід брати до уваги такі параметри, як особистісна значущість ситуації для суб'єкта, особливості психічних процесів та суб'єктивні особливості. Ці чинники зумовлюють, на переконання вченого, характер реа-

гування людини на стресогенну ситуацію. На відміну від фізіологічного стресу (який дослідник виділяв як окремий вид стресу та зауважував, що реакції людини при цьому стресі завжди стереотипні), реакції людини під час психологічного стресу є суб'єктивними та не завжди прогнозованими.

Згідно з поглядами Р. Лазаруса та С. Фолкман, людина оцінює величину джерела стресу, співставляючи вимоги зовнішніх впливів з власною оцінкою наявних особистісних ресурсів для подолання цих вимог [14].

Що стосується травматичного стресу, це особлива форма загальної стресової реакції. Стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення у психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. Коли психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини перевантажені стресогенними чинниками, стрес стає травматичним [3; 8].

Під травматичним стресом у науковій літературі, як правило, розуміють психічну травму як таку. У сучасній клінічній психології *психічною травмою* вважається життєва подія, яка зачіпає значущі сторони буття людини та призводить до глибоких психологічних переживань [4].

Психічна травма – це глибокі, болісні переживання людини, пов'язані з травматичними подіями її життя, граничне накопичення збудження, з якими вона нездатна впоратися або які частково долаються за допомогою позасвідомих механізмів захисту [1].

Розмірковуючи над психологічними передумовами виникнення травматичних неврозів, З. Фрейд зауважував, що видається «абсолютно неймовірним, що невроз міг виникнути без участі більш глибоких позасвідомих прошарків психічного апарату лише завдяки об'єктивному факту загрози» [11, с. 271]. Під час переживань, які призводять до травматичного неврозу, пробивається захист від зовнішніх подразників, і до психічного апарату потрапляє занадто велика кількість збудження [11, с. 271].

Особливо важливо відмітити, що поняття травми пов'язане, як вказував сам З. Фрейд, з економічними уявленнями: «Ми називаємо травмою досвід, при якому за короткий час в душевне життя вторгаються настільки сильні роздратування, що усі звичайні засоби їх усунення або переробки виявляються недовірними, що призводить до стійкого порушення у способах функціонування енергії» [12]. Це означає, що приплив збуджень перевищує допустимі для психіки величини. При цьому травмуючою може

бути як одна-єдина подія, яка викликає сильну емоцію, так і накопичення збуджень, кожне з яких окремо переноситься легко: принцип постійності в психіці перестає діяти, оскільки психічний апарат втрачає здатність до розрядки збуджень.

Слід зазначити, що концепція травми у З. Фрейда та його послідовників з самого зародження психоаналізу і до наших днів, – це те питання, яке, мабуть, краще за все відбиває еволюцію психоаналітичної думки стосовно етіології психічних розладів і, відповідно, підходів у клінічній роботі.

Відомо, що на початку своєї творчості З. Фрейд визначав природу травми як сексуальну. Переглянувши теорію «первинного зваблення» і відмовившись від своєї «*Neurotika*» (теорії неврозів), Фрейд дійшов висновку, що в основі травми може лежати не реальне зваблення, а фантазія. Проте, чи виходить травма з реального зваблення, чи з фантазму, це не міняє суті, суть її глибинно пов'язана з сексуальністю. Більше того, реальна травма і фантазм не взаємовиключаються, а в деяких випадках їх дії комбінуються.

Варто підкреслити, що впродовж усього розвитку психоаналітичної думки концепція травми значно розширювалася З. Фрейдом та його послідовниками. Ще раз переглянути концепцію психічної травми змусили З. Фрейда наслідки Першої світової війни – величезна кількість людей страждає від військових неврозів. Спостереження за такими масштабними психічними наслідками війни приводять до думки про те, що сексуальність не є єдиною причиною травми. Робота з травмованими Першою світовою війною, які страждають від «військових неврозів», демонструє, що люди, які пережили травму, повторюють свої спогади в симптомах і сновидіннях, що повторюються. У такий спосіб психіка прагне впоратися з впливом травматичної події. Це призводить також до перегляду теорії сновидінь: до неї включається окремий клас посттравматичних сновидінь, що криються в явищі нав'язливого повторення. Отже, сновидіння, що повторюються, в яких суб'єкт наново переживає подію і знову потрапляє в травматичну ситуацію, немов прагнучи впоратися з нею, З. Фрейд відносив до феноменів нав'язливого повторення. У більш загальному сенсі вся сукупність клінічних явищ, які є нав'язливим повторенням, свідчить про те, що принцип задоволення може здійснюватися лише при дотриманні низки умов, що скасовуються травмою, яка не просто порушує лібідинальний обмін, але є серйозною загрозою цілісності суб'єкта.

У контексті визначення передумов появи травматичних наслідків суспільних криз доцільним є звернення до психоаналітичних уявлень про механізм післядії, який є одним із ключових для розуміння психічного часу та причинності психічних станів та явищ. Термін «післядія» пов'язаний з уявленнями З. Фрейда про психічний час і причинність, зокрема про форми досвіду, враження, мнемічні сліди – все, що з часом перебудовується залежно від нового досвіду суб'єкта на новій ланці розвитку, і тоді ці форми можуть здобувати новий смисл і нову психічну дієвість.

Відповідно до психоаналітичних поглядів, суб'єкт переробляє події минулого у післядії, і в цьому процесі вони отримують сенс, дієвість і навіть патогенну силу. Механізм післядії зумовлює зазвичай не сам досвід як такий, а скоріше те в цьому досвіді, що на момент переживання не могло бути повністю включеним у значимий контекст. Праобразом такого переживання є травматична подія [2].

Ці погляди були висловлені З. Фрейдом ще у 1896 р. в листі до В. Фліса: «Зараз я розробляю гіпотезу, відповідно до якої наш психічний механізм складався пошарово: матеріал, який утворює мнемічні сліди, час від часу, залежно від обставин, зазнавав перебудови та перезапису» (цит. за [2, с. 343]).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, орієнтація на психоаналітичні погляди дозволяє суттєво розширити розуміння механізмів появи негативних психічних наслідків суспільних криз. У межах концептуального розуміння травматизації з позиції психоаналітичних ідей психічні наслідки обирають собі причину в подіях минулого, а не події виступають безпосередніми передумовами тих чи інших психічних наслідків. Тобто подія минулого може набути травматичної значущості крізь сенс події теперішнього. Отже, зазначені ідеї можуть виступити основою у перспективі подальшого вивчення окресленої проблеми.

Список використаних джерел

1. Кочарян А. С. Психология переживаний : Учебное пособие. / А. С. Кочарян, А. М. Лисенная. – Харків : ХНУ, 2011. – 220 с.
2. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М. : Высшая школа, 1996. – 623 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во «Эксмо», 2005. – 960 с.

4. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В. Д. Менделевич. – М. : «МЕД-прес», 1998. – 592 с.
5. Сипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Изд. 2-е / А. А. Осипова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 315 с.
6. Практичне керівництво для психологів та соціальних працівників. Організація соціально-психологічної допомоги дітям та їхнім сім'ям, переміщеним в регіони України з тимчасово окупованих територій і районів проведення анти терористичної операції / За заг. ред. С.Г. Уварової. – К. : Етна-1, 2015. – 111 с.
7. Розанов В. А. Психосоциальный стресс как фактор психического здоровья населения // Сучасні підходи та технології соціально-психологічної та корекційної роботи з різними віковими групами населення: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, 20-22 червня 2014 року // Одеський національний університет імені І. І. Мечникова – 2014. – С. 143–147.
8. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
9. Фрейд З. В духе времени о войне и смерти / Вопросы общества и происхождение религии / З. Фрейд; Перевод на русский язык А.М. Боковикова. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2008. – 608 с.
10. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного / З. Фрейд; Под ред. А. М. Боковикова и С. И. Дубинской; Перевод на русский язык А. М. Боковикова. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2008. – 449 с.
11. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога / Истерия и страх. Перевод на русский язык А. М. Боковикова. – Москва. – ООО «Фирма СТД». – 320 с.
12. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ // Собрание сочинений в 10 томах. – Т. 1. – Москва: ООО «Фирма СТД», 2003. – 608 с.
13. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния / Л. Н. Юрьева. – Днепрпетровск : Арт-Пресс, 1998. – 164 с.
14. Lazarus R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N. Y. : Springer, 1984.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kocharjan A. S. Psihologija perezhivaniy : Uchebnoe posobie / A. S. Kocharjan, A. M. Lysennaja. – Harkov : HNU, 2011. – 220 s.
2. Laplansh Zh. Slovar' po psihoanalizu / Zh. Laplansh, Zh.-B. Pontalis. – M. : Vysshaja shkola, 1996. – 623 s.
3. Malkina-Pyh I. G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Izd-vo Jeksmo, 2005. – 960 s.
4. Mendelevich V. D. Klinicheskaja i medicinskaja psihologija: Prakticheskoe rukovodstvo / V. D. Mendelevich. – M. : «MEDpres», 1998. – 592 s.
5. Osipova A. A. Spravochnik psihologa po rabote v krizisnyh situacijah. – Izd. 2-e / A. A. Osipova. – Rostov n/D. : Feniks, 2006. – 315 s.
6. Praktychne kerivnytvo dlja psihologiv ta social'nyh pracivnykiv. Organizacija social'no-psihologichnoi' dopomogy ditjam ta i'hnim sim'jam, peremishhenym v regiony Ukrai'ny z tymchasovo okupovanyh terytorij i rajoniv provedennja anty terorystychnoi' operacij' / Za zag. red. S. G. Uvarovoi'. – K. : Etna-1, 2015. – 111 s.
7. Psihosocial'nyj stress kak faktor psihicheskogo zdorov'ja naselenija / V. A. Rozanov, E. Y. Shevchenko, M. K. Kremenchuckaja, E. M. Psjadlo // Suchasni pidhody ta tehnologii' social'no-psihologichnoi' ta korekcijnoi' roboty z riznymy vikovymy grupamy naselennja: zbirnyk materialiv mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii', 20-22 chervnja 2014 roku // Odes'kyj nacional'nyj universytet imeni I. I. Mechnykova. – 2014. – С. 143–147.
8. Romek V.G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / V. G. Romek, V. A. Kontorovich, E. I. Krukovich. – SPb. : Rech', 2004. – 256 s.
9. Frejd Z. V duhe vremeni o vojne i smerti // Voprosy obshhestva i proishozhdenie religii / Z. Frejd; Perevod na russkij jazyk A.M. Bokovikova. – Moskva. – ООО «Firma STD». – 2008. – 608 s.
10. Frejd Z. Ja i Ono // Psihologija bessoznatel'nogo/ Z. Frejd; Pod red. A. M. Bokovikova i S. I. Dubinskoj; Perevod na russkij jazyk A. M. Bokovikova. – Moskva : ООО «Firma STD». – 2008. – 449 s.
11. Frejd Z. Tormozhenie, simptom i trevoga Isterija i strah / Z. Frejd; Perevod na russkij jazyk A. M. Bokovikova. – Moskva : ООО «Firma STD». – 320 s.

12. Frejd Z. Lekcii po vvedeniju v psihoanaliz / Z. Frejd // Sobranie sochinenij v 10 tomah, T. 1. – Moskva : OOO «Firma STD», 2003. – 608 s.
13. Jur'eva L. N. Krizisnye sostojanija / L. N. Jur'eva. – Dnepropetrovsk : Art-Press, 1998. – 164 s.
14. Lazarus R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N. Y. : Springer, 1984.

S.H. Uvarova. To the question on mechanisms for the appearance of psychic consequences of public crises. This paper gives a survey of the problem on appearance of psychic consequences of public crises. It is emphasized in the paper that the realities of our present time in the world society are characterized with a high density of crisis states and processes. Under these conditions an individual goes through a traumatic experience of different crisis situations which are related directly to him/her or which are experienced by their near and dear ones. Certainly, crisis events differ in the force of their traumatic effect, but they result in person's strong feelings, since they are beyond his/her normal daily experience.

The psychoanalytic approach to trauma is presented. Based on the analysis of the forms, manifestations, dynamics and specifics of public crisis phenomena, as well as on the examination of the peculiarities of the psychological response to the crisis phenomena, the author presents an analysis of psychical conditions under which public crisis factors become pathogenic and cause person's negative psychical processes and states.

Psychoanalytic ideas concerning the mechanisms of traumatic experiences in the conditions of public crises are developed. It is emphasized in the paper that with the focus on psychoanalytic views it is possible to expand the understanding of scientific issues related to the emergence of negative psychical effects of public crises, as well as studying the prerequisites of their emergence. The elaborate study of long-term clinical experience of psychoanalysts and theoretical analysis of psychoanalytic papers testify that the subject's traumatization is not predetermined by the principle of linear determinism (when the past affects the present), but on the contrary, the experience of the past can be updated as a traumatic one in the light of present events. In other words, the event of the past can get the traumatic significance through the sense of the event of the present.

Key words: public crisis, social transformations, extreme event, trauma, traumatic experience, psychoanalysis, metapsychology, aftereffect mechanism.

Received July 07, 2015

Revised August 18, 2015

Accepted September 20, 2015

О.О.Халік

hhel.ua@gmail.com,

Т.О.Дерипаска

tan.deripascka@gmail.com

Можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики дошкільників

Khalik O.O. Feasibility of using the psychomotor games and play activities for the development of the preschoolers' fine motor skills / O.O. Khalik, T.O. Derypaska // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 647–657.

О.О. Халік, Т.О. Дерипаска. Можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики дошкільників. У статті аналізуються можливості використання психомоторних ігор з метою розвитку дрібної моторики старших дошкільників. Визначено види психомоторних ігор та ігрових дій: пальчикові ігри, ігри-шнурівки, ігри з лічильними паличками, піском, водою, тістом, папером, народні ігри, рухливі ігри, ігровий самомасаж.

Продіагностовано рівень розвитку рухових навичок пальців і кисті за методикою Т.Г. Візель у двох старших групах дошкільного навчального закладу. Виявлено домінування середнього рівня розвитку дрібної моторики; близько третини дітей мають низький рівень сформованості рухових навичок кисті та пальців.

Враховуючи отримані результати було розроблено систему психомоторних ігор та ігрових дій, яка спрямована на вдосконалення рухових навичок пальців і кисті дошкільників. Визначена система впроваджувалася в навчально-виховний процес дошкільного закладу в експериментальній групі у три етапи: *підготовчий, практичний, активно-ігровий*.

Підготовчий етап передбачав розробку системи психомоторних ігор та ігрових дій для старших дошкільників з метою розвитку дрібної моторики. Практичний етап мав на меті поступове введення системи даних ігор у навчально-виховний процес експериментальної групи дитячого садка. Активно-ігровий етап полягав у створенні умов для активної, самостійної ігрової діяльності дітей з метою закріплення та вдосконалення рухових навичок.

O.O. Khalik – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

T.O. Derypaska – the scientific contribution of the co-author is 50% .

Експериментальним шляхом доведено, що використання психомоторних ігор та ігрових дій сприяє розвитку дрібної моторики старших дошкільників. Після застосування вказаної системи психомоторних ігор та ігрових дій статистично достовірно підвищився рівень розвитку рухових навичок кисті та пальців.

Ключові слова: психомоторні ігри, ігрові дії, дрібна моторика, рухові навички, дошкільний вік, старші дошкільники, пальчикові ігри, ігри з папером, ігри з піском і водою.

Е.А. Халик, Т.А. Дерипаска. Возможности использования психомоторных игр и игровых действий для развития мелкой моторики дошкольников. В статье анализируются возможности использования психомоторных игр с целью развития мелкой моторики старших дошкольников. Определены виды психомоторных игр и игровых действий: пальчиковые игры, игры-шнуровки, игры со счетными палочками, песком, водой, тестом, бумагой, народные игры, подвижные игры, игровой самомассаж и др.

Продиагностирован уровень развития двигательных навыков пальцев и кисти по методике Т. Визеля в двух старших группах детского сада. Выявлено доминирование среднего уровня развития мелкой моторики; около трети детей имеют низкий уровень сформированности двигательных навыков кисти и пальцев.

Учитывая полученные результаты, была разработана система психомоторных игр и игровых действий, направленная на совершенствование двигательных навыков пальцев и кисти дошкольников. Система внедрялась в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения в экспериментальной группе в три этапа: подготовительный, практический, активно-игровой.

Подготовительный этап предусматривал разработку системы психомоторных игр и игровых действий для старших дошкольников с целью развития мелкой моторики. Практический этап имел целью постепенное введение системы данных игр в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы детского сада. Активно-игровой этап заключался в создании условий для активной, самостоятельной игровой деятельности детей с целью закрепления и совершенствования двигательных навыков.

Экспериментальным путём доказано, что использование психомоторных игр и игровых действий способствует развитию мелкой моторики старших дошкольников. После применения указанной системы психомоторных игр и игровых действий статистически достоверно повысился уровень развития двигательных навыков кисти и пальцев.

Ключевые слова: психомоторные игры, игровые действия, мелкая моторика, двигательные навыки, дошкольный возраст, старшие дошкольники, пальчиковые игры, игры с бумагой, игры с песком и водой.

Постановка проблеми. Формування у дошкільника цілісної картини світу, впровадження у психолого-педагогічну практику системного підходу до розвитку особистості – це сучасна мета реформування системи дошкільної освіти України (О.Л.Кононко, Т.О.Піроженко). Педагог повинен орієнтуватися на цілісний і загальний розвиток дитини [1].

Але реалізація цієї мети не можлива без врахування певної низки проблем, зокрема появи тенденції щодо зниження рухової активності сучасних дошкільників, що сприяє погіршенню функціонального та соматичного стану дітей. А також зміщення гри на другий план, витіснення її учбовими заняттями в дошкільних закладах та різними формами гурткової роботи, що сприяє переважній, зниженню інтересу до здійснюваної діяльності (Р.Р.Нугаєва).

Тому, для реалізації системного підходу до розвитку особистості, з одного боку, є необхідність розвитку рухових навичок, зокрема і дрібної моторики дошкільників, а з другого – потрібно використовувати для цього гру, яка є і повинна залишатися особливою формою життя дитини-дошкільника у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження психомоторики і психомоторного розвитку стосуються як різного віку, так і різних видів діяльності в роботах Є.П.Ільїна, В.В.Клименка, В.П.Озерова, А.І.Шинкаряка.

П.К.Анохін, В.М.Бехтерев, О.Р.Лурія, М.М.Кольцова та інші вказували, що одним із найважливіших компонентів загального розвитку дитини є формування рухової функції. Але реалізація цієї функції можлива лише через прояв активності.

На думку Ю.І.Родіна, психомоторика забезпечує постійне формування психологічних механізмів, що пов'язують компоненти руху людини в один живий організм [6, с. 393].

Д.Б.Ельконін зазначає, що у «дошкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає у тому, що вони починають практично виконуватися, контролюватися і регулюватися самою дитиною на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення» [3].

На думку А.І.Бикової, розширення доступних дошкільникам ігор сприяє поступовому підвищенню рухових можливостей дітей в грі, а також згодом дозволяє вирішувати складніші освітні задачі [2].

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на досить велику кількість досліджень, присвячених вивченню психомоторики, поняття «психомоторні ігри» в науковій психологічній літературі майже не представлене. На нашу думку, *психомоторні ігри* – це ігри, що сприяють розвитку рухових навичок, загальної та дрібної моторики, та які, в свою чергу, стимулюють розвиток психічних процесів дітей дошкільного віку.

Було б доцільно визначити види психомоторних ігор та ігрових дій. До психомоторних ігор та ігрових дій можна віднести: рухливі ігри, пальчикові ігри, ігри-шнурівки, народні ігри, ігри з лічильними паличками, піском, водою, тістом, папером, ігровий самомасаж тощо.

Детальніше зупинимося на окремих видах психомоторних ігор для розвитку дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку.

Пальчикові ігри – різновид психомоторних ігор у вигляді інсценізації будь-яких римованих історій, казок за допомогою пальців.

О.О. Нефьодова, Л.П. Савіна, О.В. Узорова вказують на важливість застосування їх у роботі з дошкільниками, які можна проводити як у сім'ї, так і в дошкільних навчальних закладах. У такий спосіб розвиваються уміння керувати своїми руками, виробляється спритність, уміння концентрувати увагу на одному виді діяльності. Ці ігри захопливі, сприяють розвитку мовлення і творчій діяльності, є досить емоційними [9; 10].

Іншим різновидом психомоторних ігор, які сприяють розвитку дрібної моторики, є *ігри-шнурівки*. М. Монтессорі та її послідовники вважають, що ігри-шнурівки сприяють виробленню навичок шнурування. Крім того, розвивають концентрацію уваги, логічне мислення, пам'ять, а також готують руку дитини до письма.

Ігри з лічильними паличками. О.В. Власова та О.В. Зеркалій зазначають, що складання фігурок із паличок є ефективним засобом для розвитку дрібних м'язів пальців, передпліччя, окоміру. Нескладні завдання сприяють розвитку уваги, уваги, знайомлять з геометричними фігурами і поняттям «симетрії» [8].

Ігри з піском і водою стабілізують емоційний стан дитини, розвивають тактильну чутливість, дрібну моторику, координацію рухів у системі «око-рука», навчають дитину прислухатися до власних відчуттів, аналізувати результати дослідів. Ці ігри сприяють розвитку мовлення, уваги, пам'яті та є засобом для профілактики і корекції, зокрема страхів і тривожних станів [7].

Ігровий самомасаж – це різновид ігрових дій, завдяки яким у мозок надходить потік імпульсів від екстерорецепторів, а також від пропріорецепторів м'язів і суглобів.

І.Б. Малюкова наголошує на доцільності використання ігрового самомасажу кистей рук для розвитку дрібної моторики та вдосконалення координаційних здібностей рук дітей, що є ефективним, універсальним, розвивальним засобом. Важливим є застосування масажних прийомів у формі ігрових процедур, які супроводжуються художнім словом у виконанні самої дитини [4, с. 80].

Ігри з тістом сприяють нормалізації тону м'язів рук й активізації дрібної моторики. На думку Г.Ю. Одиноквої, ігри сприяють розвитку зорового сприймання, пам'яті, образного мислення, стимулюють формування навичок, необхідних для успішного навчання у школі. Крім того, діти вивчають різноманітні властивості тіста, ознайомлюються з об'ємною формою, пропорціями предметів. У дошкільників розвивається точність рухів рук, формуються конструктивні здібності [5].

О.О. Яловська вказує на важливість *психомоторних ігор з папером*, які сприяють тренуванню дрібних м'язів рук, робить їх рухи сильними і координованими. Зміст ігор полягає у згинанні, розгинанні, скручуванні, перегортанні паперу, а сама гра завжди має конкретний результат [11].

Отже, існує значна кількість психомоторних ігор та ігрових дій, які можна використати з метою розвитку дрібної моторики.

Враховуючи теоретичне обґрунтування впливу психомоторних ігор на розвиток дрібної моторики дошкільників, було організовано експериментальне дослідження, яке передбачало перевірку рівня розвитку рухових навичок кисті та пальців дітей старшого дошкільного віку до і після застосування в навчально-виховному процесі дошкільного закладу системи даних ігор.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі дошкільного навчального закладу № 145 м. Кривий Ріг, було залучено 40 дітей старшого дошкільного віку, по 20 осіб у групах №7 та №10.

Нами було використано методику вивчення рівня сформованості рухових навичок кисті та пальців (дрібної моторики) Т.В. Візель. Тестові завдання полягали у маніпуляції з предметом, маніпуляції без предмета і відтворення пози кисті та пальців рук [12].

Після аналізу результатів було встановлено, що домінує середній рівень сформованості рухових навичок кисті та пальців у

дітей в обох групах – 45% дошкільників у групі №7 та 40% – у групі №10.

Високі показники демонструють 30% дітей групи №7 і 25% дітей групи №10. Середній рівень властивий 45% дітей групи №7 і 40% дітей групи №10. Низький рівень результатів показали 25% дітей групи №7 і 35% дітей групи №10. Отже, діти групи №10 мають нижчі показники за досліджуваних з групи №7.

Якщо ж поглянути на середньогрупове значення, то воно є досить близьким в обох групах (2,02 – в експериментальній групі №7, 1,98 – в групі №10). Це ж стосується і стандартного відхилення (Див. табл.1).

Таблиця 1

Узагальнені кількісні значення сформованості рухових навиків кисті та пальців (за методикою Т. Візель)

№ з/п	Статистичні значення сформованості рухових навиків кисті та пальців	Експериментальні групи	
		Експ.гр.№7	Експ.гр.№10
1.	Кількість	20	20
2.	Середнє значення	2,02	1,98
3.	Стандартне відхилення	0,61	0,62

З'ясуємо, чи є відмінності між рівнем розвитку дрібної моторики в таких групах. За допомогою t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок була встановлена відсутність статистично значимих відмінностей між групами ($t=0,23$ при рівні значимості $p \leq 0,82$).

Враховуючи відсутність статистично значимих відмінностей між групами, в якості експериментальної групи може виступити будь-яка з них, нами була обрана група №10, група №7 стала контрольною.

Формувальний експеримент передбачав розробку системи психомоторних ігор та впровадження її у навчально-виховний процес визначеної експериментальної групи дошкільників. Впровадження системи психомоторних ігор проходило у три етапи: *підготовчий, практичний, активно-ігровий*.

Підготовчий етап передбачав підготовку дітей до участі в психомоторних іграх, зокрема, ознайомлення їх з правильним виконанням окремих рухів, правилами ігор, певними властивостями обладнання та матеріалів тощо.

До психомоторних ігор та ігрових дій даного етапу ми віднесли наступні:

- ігровий самомасаж: «Помиємо руки», «Надягаємо рукавички», «Солимо капусту», «Зігріємо руки», «Гуси скубують траву»;
- пальчикові ігри: «Пальчики вітаються», «Бігунці», «Млинок», «Моя сім'я», «Гра на фортепіано»;
- ігри на основі методу Марії Монтесорі: «Прищіпки у кошику», «Попелюшка», «Намісто», «Гудзик», «Прощтовхувач»;
- ігри з папером: «Склади серветку», «Паперові сніжки», «Зроби намисто», «Підзорна труба», «Віяло»;
- ігри з піском і водою: «Незвичні сліди», «Нірки для тварин», «Тече струмок», «Хвилі», «Юний дослідник», «Чарівна губка»;
- ігри з лічильними паличками: «Довга доріжка», «Парканчик», «Віяло», «Фігурки», «Дерева».

Практичний етап роботи реалізувався в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Його метою було занурення в ігрову діяльність, вправлення дітей у набутих вміннях і навичках, їх удосконалення під час виконання певних ігрових вправ та ігор. Зміст ігор, рухові завдання, правила і взаємодія дітей поступово ускладнювалися.

До змісту психомоторних ігор другого етапу ми віднесли наступні:

- ігровий самомасаж з використанням предметів: «Крутись, олівцю», «Не боюся колючок», «Неслухняні кульки», «Подорож їжачка»;
- пальчикові ігри-інсценівки: «Квіточки», «Зайчики», «Коники», «Їжачок», «Замок»;
- ігри на основі методу М. Монтесорі: «Чарівні шнурочки», «Веселі прищіпки», «Попелюшка», «Квітка-семицвітка», «Одягаємо ляльку»;
- ігри з папером: елементи оригамі та квілінгу «Скрути бублик», «Галявина з квітами» «Метелик», «Човен з вітрилом», «Повітряний змій»;
- ігри з піском і водою: «Шукаємо з допомогою сита», «Килим-літак для принцеси», «Злови рибку», «Корабель, що не тоне»;
- ігри з лічильними паличками: «Човник», «Окуляри», «Грибок», «Сани», «Будиночок».
- *Активно-ігровий етап передбачав закріплення та вдосконалення набутих рухових умінь і навичок дітей і введення їх в активну, самостійну ігрову діяльність. На цьому етапі*

пі ширше використовувалися в іграх більш складні рухи. Успішність його полягала у тому, що дошкільників привчали займатися цілеспрямовано, з орієнтуванням на результат психомоторної гри.

До змісту психомоторних ігор третього етапу ми віднесли наступні:

- пальчикові ігри у тіньовому театрі: «Дерево», «Зайчик», «Птах», «Гусак», «Собака»;
- ігри на основі методу Марії Монтесорі: «Маленький аптекар», «Вишивальниці», «Різнокольорове скло», «Шершаві літери і цифри», «Математичний планшет», «Побудуємо гніздо»;
- ігри з папером: оригамі – «Пташка», «Слон», «Мишка», «Жабка» та квілінгу – «Метелик», «Гусениця», «Квітка» та ін.;
- ігри з піском і водою: «Веселі кухарі», «Водовози», «Візерунки на піску», «Чарівний замок», «Малюємо піском»;
- ігри з різними видами мозаїк і конструкторів;
- різноманітні графічні вправи.

Реалізація цих етапів здійснювалась протягом 3 місяців у вказаній групі дошкільного навчального закладу.

Аналізуючи отримані у процесі формуючого експерименту результати, було встановлено, що високого рівня розвитку рухових навичок кисті та пальців досягли 60% дітей експериментальної групи (див. табл.2).

Таблиця 2

Оцінка динаміки змін у рівнях розвитку рухових навичок дрібної моторики дітей експериментальної і контрольної груп

Рівні розвитку дрібної моторики	Показники експеримент. групи					Показники контрольної групи				
	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця
	%	к-сть	%	к-сть		%	к-сть	%	к-сть	
Високий	25	5	60	12	+35	30	6	40	8	+10
Середній	40	8	35	7	-5	45	9	40	8	-5
Низький	35	7	5	1	-30	25	5	20	4	-5

Середній рівень мають 35% дошкільників, представників низького рівня розвитку дрібної моторики залишилося лише 5%. Отже, значно збільшилися показники високого рівня розвитку навичок дрібної моторики в експериментальній групі. Низь-

кий рівень зменшився за рахунок переходу дошкільників на середній рівень розвитку навичок дрібної моторики.

Для перевірки ефективності розробленої програми нами було використано t -критерій Ст'юдента для парних вибірок. Аналіз динаміки змін у рівнях розвитку дрібної моторики дітей показав існування статистично достовірних відмінностей ($t_{\text{емп.}} = 7,87$ при $p < 0,01$) в експериментальній групі дошкільників, у контрольній таких змін не виявлено ($t_{\text{емп.}} = 1,83$ при $p = 0,08$).

Висновки. На підставі позитивної динаміки рівнів розвитку дрібної моторики дошкільників експериментальної групи, яка підтверджена статистично, можна зробити висновок, що для підвищення рівня розвитку дрібної моторики дітей доцільно використовувати психомоторні ігри та ігрові дії в педагогічному процесі дошкільного закладу. Вони є продуктивним методом опанування дошкільниками рухових дій, приваблюють дітей динамізмом, можливістю вияву фізичної активності, водночас здійснюють важливий вплив на розвиток психічних процесів й становлення особистості. Розроблена система психомоторних ігор та ігрових дій є досить ефективною щодо розвитку дрібної моторики дітей і може бути рекомендована до застосування в дошкільних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богущ; Авт. кол-в : Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Быкова А.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / А.И. Быкова. – М. : Учпедгиз, 1961. – 152 с.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. — М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.
4. Малюкова И.Б. Игровой массаж как способ подготовки руки к письму / И.Б. Малюкова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №2. – С. 79–82.
5. Одиноква Г. Ю. Игры с тестом, развитие умения лепить / Г.Ю. Одиноква // Дошкольное воспитание. – 2007. – №2. – С. 63–70.
6. Родин Ю.И. Психомоторика человека в свете системной и эволюционной парадигм / Ю.И. Родин // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – №3. – С. 389–395.

7. Розвивальні ігри з водою та піском / Упор. Н.Ф. Юрченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 207 с.
8. Розвиток дрібної моторики рук / Упор. О.В. Власова; іл. О.В. Зеркалій. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 159 с.
9. Савіна Л.П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят / Л.П. Савіна. – Київ : Школа, 2001. – 48 с.
10. Узорова О.В. Пальчикова гімнастика / О.В. Узорова, О.О. Нефьодова. – Київ : Школа, 2003. – 127 с.
11. Яловська О.О. Пальчики дошкільнят: розвиваємо руку – розвиваємо мозок / О.О. Яловська. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 228 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bazovyj komponent doshkil'noi' osvity: (nova redakcija) / Naukovyj kerivnyk: A. M. Bogush; Avt. kol-v : Bogush A. M., Bjeljen'ka G. V., Boginich O. L. ta in. – К. : Vydavnyctvo, 2012. – 26 s.
2. Bykova A.I. Obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta osnovnym dvizhenijam / A.I. Bykova. – М. : Uchpedgiz, 1961. – 152 s.
3. Jel'konin D.B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah / D. B. Jel'konin. — М. : MPSI; Voronezh : NPO «MODJeK», 1995. – 416 s.
4. Maljukova I.B. Igrovoj massazh kak sposob podgotovki ruki k pis'mu / I.B. Maljukova // Doshkol'noe vospitanie. – 2008. – №2. – S. 79–82.
5. Odinkova G. Ju. Igry s testom, razvitie umenija lepit' / G.Ju. Odinkova // Doshkol'noe vospitanie. – 2007. – №2. – S. 63–70.
6. Rodin Ju.I. Psihomotorika cheloveka v svete sistemnoj i jevoljucionnoj paradigm / Ju.I. Rodin // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2011. – №3. – S. 389–395.
7. Rozvyval'ni igry z vodoju ta piskom / Upor. N.F. Jurchenko. – H. : Vyd. grupa «Osnova», 2010. – 207 s.
8. Rozvytok dribnoi' motoryky ruk / Upor. O.V. Vlasova; il. O.V.Zerkalij. – H. : Vyd. grupa «Osnova», 2010. – 159 s.
9. Savina L.P. Pal'chikova gimnastyka dlja rozvytku movlennja doshkil'njat / L.P. Savina. – Kyi'v : Shkola, 2001. – 48 s.
10. Uzorova O.V. Pal'chikova gimnastyka / O.V. Uzorova, O.O. Nef'odova. – Kyi'v : Shkola, 2003. – 127 s.
11. Jalovs'ka O.O. Pal'chyky doshkil'njat: rozvyvajemo ruku – rozvyvajemo mozok / O.O. Jalovs'ka. – Ternopil' : Mandrivec', 2011. – 228 s.

O.O. Khalik, T.O. Derypaska. Feasibility of using the psychomotor games and play activities for the development of the preschoolers' fine motor skills. This article deals with the analysis of the possible using different psychomotor games for senior preschool children's fine motor skills development. The author determines the types of the psychomotor games and the play activities. There are finger games, lacers, games with counting sticks, activities with sand, water, dough, or paper, action-oriented games, game self-massage, etc.

It was diagnosed the development level of hand's and fingers' motor skills by the methodology of T. Wiesel. The researching was provided in two senior groups of the kindergarten. It was found the dominance of medium development level of fine motor skills. About a third part of children have a low development level of hand and fingers motor skills.

According to the results of this testing, the author developed the system of psychomotor games and play activities. Its aim was the improving the preschooler's motor skills of hand and fingers. A defined system was implemented in the educational process of preschool institutions in the experimental group in three stages: preparative, practical, action-oriented.

Preparative stage was considered to develop the system of psychomotor games and play activities for senior preschoolers to develop their fine motor skills. The practical stage involved gradual implementing of these games in the educational process of experimental kindergarten's group. The aim of the action-oriented stage was in creating conditions for active and independent children's play activities to the consolidating and improving motor skills.

It was experimentally proved that the using of psychomotor games and play activities promoted senior preschoolers with fine motor skills. After the applying the system of these psychomotor games and activities the level of development of motor skills of the children's hand and fingers has significantly increased.

Key words: psychomotor games, play activities, fine motor skills, motor skills, preschool age, senior preschoolers, finger games, activities with paper, games with water and sand.

Received July 08, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 25, 2015

Феномен почуття провини як глибинний АСПЕКТ ОСОБИСТОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Tsarkova O.V. The phenomenon of the feeling of guilt as a deep aspect of the personality of parents who have children with disabilities / O.V. Tsarkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 658–668.

О.В. Царькова. Феномен почуття провини як глибинний аспект особистості батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями. У даній роботі розглянуто проблему внутрішнього емоційного стану батьків дітей з обмеженими можливостями, а саме почуття провини. Увага акцентувалась на проблемі впливу цього почуття на міжособистісні відносини у сім'ї. Проаналізовано психоаналітичний підхід до розгляду феномена почуття провини. Проведено теоретичний аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних вчених, на основі якого зроблено висновок, що поряд з емпатією, почуття провини є моральною емоцією «вищого порядку». Також увага акцентувалась на особливостях сприйняття феномена почуття провини в різних психологічних школах. Проаналізовано, що почуття провини впливає на поведінку людини як негативно, так і позитивно. Розглянуто, що тривалий вплив почуття провини на психіку людини, глибоко впливає на її поведінку. Зроблено висновок, що почуття провини пов'язане з едипальною залежністю особистості від одного з батьків протилежної статі, а тому є причиною внутрішніх конфліктів. Акцентовано увагу на відмінностях сприйняття матір'ю та батьком інформації про хворобу дитини. Зроблено висновок, що значний вплив на адаптацію батьків до процесу виховання дитини з обмеженими можливостями має соціум. Також у цій роботі проаналізовано зв'язок внутрішнього емоційного стану батьків з особливостями психологічного стану дитини, яка має обмежені можливості. Розглянуто, що у системі реабілітації дітей головним чинником є робота з родиною, мобілізація її потенціалу в спільній роботі з лікарями. Зроблено висновок, що гармонізація як особистості батьків, так і оточуючого простору, необхідна для оптимізації процесу лікування, реабілітації та розвитку дитини загалом.

Ключові слова: почуття провини, особистість, родина, дитина, емоції, психіка, адаптація, інтеграція, соціум.

О.В. Царькова. Феномен чувства вины как глубинный аспект личности родителей, которые имеют детей с ограниченными возможностями. В данной работе рассмотрена проблема внутреннего эмоционального состояния родителей детей с ограниченными возможностями, а именно чувство вины. Внимание акцентировалось на проблеме влияния этого чувства на межличностные отношения в семье. Проанализирован психоаналитический подход к рассмотрению феномена чувства вины. Проведен теоретический анализ работ зарубежных и отечественных учёных, на основе которого сделан вывод, что наряду с эмпатией, чувство вины является моральной эмоцией «высшего порядка». Также внимание акцентировалось на особенностях восприятия феномена чувства вины в различных психологических школах. Проанализировано, что чувство вины влияет на поведение человека как негативно, так и позитивно. Рассмотрено, что длительное воздействие чувства вины на психику человека, глубоко влияет на его поведение. Сделан вывод, что чувство вины связано с эдипальной зависимостью личности от одного из родителей противоположного пола, а потому является причиной внутренних конфликтов. Акцентировано внимание на различиях восприятия матерью и отцом информации о болезни ребёнка. Сделан вывод, что значительное влияние на адаптацию родителей в процесс воспитания ребенка с ограниченными возможностями имеет социум. Также в этой работе проанализирована связь внутреннего эмоционального состояния родителей с особенностями психологического состояния ребенка, имеющего ограниченные возможности. Рассмотрено, что в системе реабилитации детей главным фактором является работа с семьей, мобилизация ее потенциала в совместной работе с врачами. Сделан вывод, что гармонизация как личности родителей, так и окружающего пространства, необходимая для оптимизации процесса лечения, реабилитации и развития ребенка в целом.

Ключевые слова: чувство вины, личность, семья, ребёнок, эмоции, психика, адаптация, интеграция, социум.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема інтеграції дітей з обмеженими можливостями у соціум є досить актуальною. Велика увага приділяється їхньому психофізіологічному розвитку та безпосередньо психологічній адаптації до умов оточуючого середовища. Супровід і допомога дітям з обмеженими можливостями є надзвичайно важливою та необхідною. Але, у зв'язку з такою концентрацією уваги на проблемах дитини, на другий план відходить здоров'я самих батьків. Відомо, що психологічний, емоційний та фізичний стан батьків, особливості їх взаємин і створений цим психологічний клімат у родині, має величезний вплив на розвиток та самопочуття дитини. Переживання батьками таких почуттів як провина, сором, тривога, страх, депресія можуть стати причиною погіршення процесу лікування та реабі-

літації дитини. Тому для повноцінного розвитку особистості дитини, яка має вади, ключовим є підтримка гармонійного психологічного стану самих батьків, а також позитивна спрямованість внутрішньосімейних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз індивідуально-психологічних та міжособистісних проблем у родинах з дитиною з особливими потребами, різноманітні аспекти складних процесів взаємодії дитини з оточуючими, сприйняття малюка близькими, його розвитку та формування особистості представлено у роботах таких авторів як В.І. Козьявкін, Л.Ф. Шестопалова, А.Г. Московіна, О.М. Мастюкова, С.Д. Забрамна, І.І. Мамайчук, В.В. Ткачова. Одним із пріоритетних напрямків сучасних досліджень є вивчення особливостей особистісної сфери батьків, адаптаційних механізмів, що запобігають їх психологічній деструкції (Р.Ж. Мухамедрахімов, Л.М. Колпакова, Е.Г. Ейдміллер, В. Юстицкіс). Також в останні десятиріччя з'явилися дослідження, результати яких довели, що в ситуації народження та виховання дитини з порушеннями розвитку дитячо-батьківські відносини зазнають глибоких специфічних змін (О.В. Брушлинський, О.С. Батуєв, Т.Г. Богданова, Л.М. Шипіцина, Т.Г. Ветріла). Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали О.О. Бодальов, А.Я. Варга, І.В. Добряков, В.І. Захаров, М.І. Лісіна, Є.М. Мастюкова, В.М. Мініяров, І.М. Нікольська, В.В. Столін, С.М. Сорокоумова, В.В. Ткачова, У.В. Ульяновська, П.М. Якобсон.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою роботи є теоретичний аналіз феномена почуття провини як глибинного компонента особистості батьків, які мають дітей з особливими потребами.

У статті реалізуються наступні завдання:

1. Аналіз наукових джерел з даної проблеми.
2. Пояснення поняття «почуття провини» як глибинного аспекту особистості батьків, які мають дитину з обмеженими можливостями.
3. Висвітлення впливу почуття провини батьків на їх взаємодії з дитиною та соціумом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька. Дослідники відмічають, що ірраціональний страх за дитину доповнюється таким же ірраціональним почуттям про-

вини перед нею. Більшою мірою переживають почуття провини матері. Це почуття певною мірою поширюється і на чоловіка.

Почуття провини – це дуже широка категорія, яку вивчають практично всі гуманітарні науки. Психологів же більше цікавить така суб'єктивна характеристика, як переживання цього почуття, оскільки переживання – це психічний процес, який в силу своєї тривалості глибоко впливає на поведінку людини [5, с. 114].

Без вини і сорому люди не підпорядковувалися б нормам моралі та етики. Суспільство, яке не знало би про почуття вини, виявилось б найнезаконнішим і найнебезпечнішим суспільством. Вина відіграє надзвичайно важливу роль для порозуміння у суспільстві. Почуття вини відіграє одну з основних ролей у розвитку особистісної та соціальної відповідальності, тісно пов'язане з необхідністю та бажанням жити чесно за прийнятими правилами. Провина допомагає людині відчувати страждання, біль та муки ображеної, скривдженої людини. Вона заставляє почувати відповідальність і у такий спосіб сприяє росту і самоутвердженню особистості [3, с. 8].

У психоаналізі мова йде передусім про почуття провини. На виникнення цього почуття психоаналітики дивляться інакше, ніж більшість представників академічної психології, етики і права. Останні вважають, що винною є та людина, яка порушила встановлені в суспільстві норми та правила, скоїла проступок або злочин. Психоаналітики виходять з того, що почуття провини може виникнути у людини внаслідок скоєння нею протиправного або протиморального впливу, так і внаслідок існуючого в неї певного наміру [4, с. 345].

Клінічний психоаналіз має справу з невротичним почуттям провини, яке виникає на основі внутрішньопсихічних конфліктів, які розігруються в душі людини.

Показово те, що почуття провини часто відсутнє у людей з психічними захворюваннями. Тому вважається, що ця емоція свідчить про здорову психіку. З. Фройд називав цю частину особистості «Над-Я», вона відповідає за виникнення моралі [10, с. 45].

Уявлення З. Фрейда про почуття провини, страх і тривогу отримали свою подальшу розробку серед багатьох психоаналітиків. Так, для К. Хорні тривожність стала динамічним центром неврозів, а головним джерелом невротичної тривожності – ворожі спонукання різного виду, що є в людини. Згідно її позиції, що знайшла своє відображення у праці «Нові шляхи у психоаналізі», можна стверджувати, що нездатність відповідати суворим

моральним стандартам «Супер-Его» породжує справжнє почуття провини [12, с. 36].

3. Фройд виділяє два рівні почуття провини: свідомий рівень – емоція і несвідомий рівень – тривога. З точки зору З. Фрейда, нормальне свідоме почуття провини ґрунтується на стані напруги між «Я» і «Ідеалом» та висловлює осуд «Я» з боку своєї критичної складової [11, с. 67].

Відповідно до психоаналізу, між провинною і соромом існує внутрішня відмінність. Вина має відношення до закону, порядку, обов'язку. Вина часто несвідома.

Почуття провини пов'язане з едіпальною залежністю особистості від одного з батьків протилежної статі, а тому є причиною внутрішніх конфліктів. Це почуття також може розглядатись як детермінанта міжособистісного конфлікту, що виникає між різними підструктурами особистості (між «Ід» і «Его») [4, с. 109].

Провина є причиною певних динамічних процесів, що відбуваються в психіці:

1. Поява комплексу Едіпа.
2. Пригнічення цього комплексу соціальними нормами;
3. Поява почуття провини – переживання сорому перед батьками [10, с. 215].

Також, на противагу провині існує феномен подяки, який М. Кляйн пов'язувала в основному з почуттям провини і в меншій мірі зі здатністю до любові. При цьому вона визнавала істотні відмінності між почуттям провини і вдячністю, що мають місце на найглибшому рівні [8, с. 14].

Завдяки психоаналізу за почуттям провини закріпилася недобра слава. Довгі роки саме в почутті провини бачили причину неврозів, деяких видів психозів і депресивних розладів. Але наприкінці 60-х – початку 70-х років дослідження, проведені в руслі когнітивної психології, змінили погляд на природу і процеси, породжувані почуттям провини. Зокрема, були відзначені деякі позитивні аспекти почуття провини.

Якщо в психоаналізі вина розуміється негативно як дезадаптивна емоція, то в англо-американській психології почуття провини, скоріше навпаки, відіграє позитивну роль, допомагаючи адаптації людини в суспільстві. Вина мотивує просоціальну поведінку, штовхаючи суб'єкта на спроби заглибити свою провину, відшкодувати завдані збитки, втішити постраждалу сторону. Також у рамках когнітивної теорії були отримані докази на користь більш раннього виникнення почуття провини, ніж це стверджується в класичній психоаналітичній теорії.

Якщо З. Фройд вважав несвідомі почуття провини перепорою до лікування тяжких неврозів, що знайшло відображення в його концепції негативної терапевтичної реакції, то К. Хорні вважала, що в процесі аналізу слід звернути увагу на природу невротичних самозвинувачень, що заважають невротика зрозуміти реальні недоліки, та тих вивертів, що заважають лікуванню пацієнта, який вважає, що саме докори сумління роблять його краще інших [12, с. 34].

К. Хорні описує явища, що передбачають наявність у їх основі почуттів провини. Це різні явні та непрямі самозвинувачення, докори себе у всьому на світі: в образі почуттів інших людей, у підлості, нечесності, скнарості, у бажанні когось згубити, у лінощах, слабкості, непунктуальності.

За оцінками К. Хорні, такі самозвинувачення «зустрічаються набагато частіше, ніж це звичайно передбачується, тому що вони можуть ховатися й за тим, що виглядає просто як бажання індивіда зрозуміти свої мотиви. У цих випадках невротик не вдається до відкритого самозвинувачення – на перший погляд він лише «аналізує» себе. Він може, наприклад, задатися питанням, чи не затіяв він черговий роман лише заради того, щоб довести свою привабливість; чи не хотів він деяким зауваженням образити іншу людину; чи не лінощі утримують його від виконання даної роботи. Іноді важко відрізнити, що це – щире з'ясування мотивів, що викликане прагненням до самовдосконалення, чи лише форма самозвинувачення, тонко пристосована до психоаналітичного методу» [12, с. 56].

В.М. Сорокін наводить дані про те, що більш ніж у 70% матерів дітей з аномаліями розвитку відзначається надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість цього ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань. Саме останнє, за оцінкою більшості матерів, є причиною частих нападів роздратування по відношенню до дитини. Також мати відчуває постійну немотивовану тривогу за дитину, постійно відчувачи присутність якоїсь небезпеки. Більше третини матерів відзначають, що поступово формується почуття сорому власної дитини, провоковане за рахунок недобррозичливого ставлення оточуючих. Почуття сорому і почуття провини перед дитиною формують переживання неповноцінності себе як матері. І часто виявляється, що в більшості випадків батькам необхідна кваліфікована психологічна допомога, яка могла б запобігти на ранніх стадіях формування та фіксації неадекватних стилів ставлення до хворої

дитини, що ускладнює процес її психічного розвитку в більшій мірі, ніж саме захворювання [1, с. 27].

Почуття провини не є вродженим. Воно є соціально сформованим. Почуття провини формується батьками або найближчим оточенням дитини в дитинстві – іноді усвідомлено, іноді ні. Нерідко діти формують у собі почуття провини самі, відкуповуючись від претензій дорослих. Пізніше почуття провини людина відтворює всередині себе самої, але робить це зазвичай автоматично, мимоволі і несвідомо, внаслідок чого це описується безлико як: «з'явилося почуття провини» [9, с. 261].

Також, в сучасному світі, однією з важливих проблем є орієнтація на суспільну думку, оцінку оточуючих. «Образ дитини» і пов'язаний з цим ступінь невідповідності йому конкретної дитини багато в чому визначається загальними цінностями й установками суспільства. Зокрема, сучасна культура орієнтована на соціальні досягнення, велику ступінь включеності людини в соціальні контакти, її інтелектуальні досягнення.

Подібні соціокультурні традиції та громадські цінності сприяють тому, що психічне порушення дитини є найсильнішою психологічною травмою для батьків. Погіршує становище сім'ї і часто негативне ставлення суспільства до психічно неповноцінних людей. В ієрархії різних видів патології психічні порушення коштують дуже низько. До переживань, що пов'язані зі станом дитини, у багатьох батьків додається почуття провини, сорому, збентеження за дитину, батьки воліють не афішувати, що вона має відхилення в розвитку [2, с. 176].

У життєдіяльності таких сімей має місце ряд закономірностей:

- а) порушення взаємодії з соціумом (рідні, знайомі, лікарі, педагоги та ін. фахівці), замикання в своїй родині, неадекватна реакція на лікарські та педагогічні рекомендації, конфронтація з дитячими дошкільними установами;

- б) порушення внутрішньосімейних відносин, особливо подружніх. Як правило, в цьому випадку позиція батька змінюється сильніше: батьки болючіше переживають, що його дитина хвора і що вона знаходиться у ситуації «занедбаного»;

- в) порушення репродуктивної поведінки, характерної для даного типу родини: у разі навіть невеликого ризику народження дитини з тією ж патологією подружжя приймає рішення не мати більше дітей, і навпаки;

- г) формування невірних установок на лікування і виховання дитини. Незворотність діагнозу і наслідки, які з нього витікають, приймається не всіма батьками та не відразу [6, с. 81].

У системі реабілітації дітей головним чинником є робота з родиною, мобілізація її потенціалу в спільній роботі з лікарями. Для реалізації цієї мети необхідним є проведення сімейної консультації та сімейної психотерапії [6, с. 82].

Почуття провини, згідно з дослідженнями деяких авторів, поряд з емпатією, є моральною емоцією «вищого порядку».

Почуття провини – поєднання страху, аутоагресії (покарання людиною самої себе) і захисту від цієї внутрішньої агресії [1, с. 29].

Під час роботи з батьками дітей, які мають психофізіологічні вади, акцентувалась увага на глибинні аспекти психіки, внутрішні прояви переживань. Почуття провини найчастіше виявляється в усвідомленні батьками своєї неготовності, неможливості надати таку допомогу своїй дитині, яка б привела до реального покращення її стану.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, почуття провини є одним з тих почуттів, які притаманні кожному з нас. Але, завдяки певним психічним і психологічним механізмам ми не завжди усвідомлюємо наявність того чи іншого почуття. Та все одно в глибинах нашого підсвідомого та несвідомого ці почуття присутні й так чи інакше ми проектуємо їх на наше відношення до оточуючого світу.

Також, якщо розглядати відносини у сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями, то важливою є психологічна атмосфера. Діти дуже чутливі до будь-яких змін, особливо до емоційних проявів у поведінці батьків. Тому для більш результативного лікування і реабілітації дитини, необхідно створити максимально сприятливі умови та мікроклімат сімейних відносин.

Список використаних джерел

1. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.
2. Забабурина О.С. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: Пособие для педагогов-психологов / О.С. Забабурина, О.В. Максименко, Е.А. Савина; под ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. – М. : Владос, 2008. – 223 с.
3. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушений здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1. – № 2. – С. 3–8.

4. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб. / [Т.С. Яценко (в співавторстві)]; за ред. Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.
5. Лейбин В. Постклассический психоанализ. Энциклопедия / В.М. Лейбин. – М. : Издательский дом «Территория будущего», 2006. – 568 с.
6. Рахманов В.М. Семейная психотерапия у родителей детей с ограниченными возможностями / В.М. Рахманов, Ю.Н. Завалко, Р.В. Рахманов // Сучасні методи діагностики і лікування психічних і соматичних розладів психогенного походження (XII Платонівські читання). Матеріали науково-практичної конференції. – Харків, 2011. – С. 81–82.
7. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: навч. посіб. / В.О. Татенко. – К. : Вид-во НАУ-друк, 2009. – 228 с.
8. Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / В.В. Ткачева; Моск. гос. открытый пед. ун-т. им. М.А. Шолохова. – Н. Новгород, 2005. – 46 с.
9. Тулегенова С.Ю. Психологический микроклимат в семье и особенности родительского отношения к детям с ограниченными психическими возможностями / С.Ю. Тулегенова, Г.К. Тулегенова, С.К. Кудайбергенова // Тезисы Второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005 г.): В 3-х частях. – 2 часть; под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса. – М., 2005. – С. 261–263.
10. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З.Фрейд. – М., 2005. – 64 с.
11. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / З. Фрейд. – М., 2007. – 456 с.
12. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни; Б.С.К. Восточно-Европейский институт психоанализа. – Санкт-Петербург, 1997. – 76 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vetrila T.G. Uspeshnoe funkcionirovanie semejnoy sistemy kak osnova razvitija i stanovlenija garmonichnoy lichnosti /

- T.G. Vetrila // Vestnik psichiatrii i psihofarmakoterapii. – 2008. – № 2 (14). – S. 27–31.
2. Zababurina O.S. Psihologicheskaja pomoshh' roditeljam v vospitanii detej s narushenijami razvitija: Posobie dlja pedagogov-psihologov / O.S. Zababurina, O.V. Maksimenko, E.A. Savina; pod red. E.A. Savinoj, O.V. Maksimenko. – M. : Vlados, 2008. – 223 s.
 3. Krishtal' V.V. Sistemnaja semejnaja psihoterapija narushenij zdorov'ja sem'i / V.V. Krishtal' // Medicinskaja psihologija. – 2007. – T. 1, № 2. – S. 3–8.
 4. Konceptual'ni zasady i metodyka glybynnoi' psihokorekcii': Pidgotovka psihologa-praktyka: navch. posib. / [T.S. Jacenko (v spivavtorstvi)]; za red. T.S. Jacenko. – K. : Vyshha shkola, 2008. – 342 s.
 5. Lejbin V. Postklassicheskij psihoanaliz. Jenciklopedija / V.M. Lejbin. – M.: Izdatel'skij dom «Territorija budushhego», 2006. – 568 s.
 6. Rahmanov V.M. Semejnaja psihoterapija u roditel'ej detej s ogranichennymi vozmozhnostjami / V.M. Rahmanov, Ju.N. Zavalko, R.V. Rahmanov // Suchasni metodi diagnostiki i likuvannja psihichnih i somatichnih rozladiv psihogenogo pohodzhennja (HII Platonivs'ki chitannja). Materiali naukovopraktichnoi konferencii. – Harkiv, 2011. – S. 81–82.
 7. Tatenko V.O. Suchasna psihologija: teoretychno-metodologichni problemy: navch. posib. / V.O. Tatenko. – K. : Vyd-vo NAU-druk, 2009. – 228 s.
 8. Tkacheva V.V. Sistema psihologicheskij pomoshhi sem'jam, vospityvajushhim detej s otklonenijami v razvitii: avtoref. na soiskanie uch. stepeni d-ra psihol. nauk: spec. 19.00.10 «Korrekcionnaja psihologija» / V.V. Tkacheva; Mosk. gos. otkrytyj ped. un-t im. M.A. Sholohova. – N. Novgorod, 2005. – 46 s.
 9. Tulegenova S.Ju. Psihologicheskij mikroklimat v sem'e i osobennosti roditel'skogo otnoshenija k detjam s ogranichennymi psihicheskimi vozmozhnostjami / S.Ju. Tulegenova, G.K. Tulegenova, S.K. Kudajbergenova // Tezisy Vtoroj vsrossijskoj nauchnoj konferencii «Psihologicheskie problemy sovremennoj rossijskoj sem'i» (25-27 oktjabrja 2005 g.): V 3-h chastjah. – 2 chast'; pod obshh. red. d-ra psihol. nauk V.K. Shabel'nikova i kand. psihol. nauk A.G. Lidorsa. – M., 2005. – S. 261–263.
 10. Frejd Z. Po tu storonu principa udovol'stvija / Z.Frejd. – M. : 2005. – 64 s.

11. Frejd Z. Lekcii po vvedeniju v psihoanaliz / Z. Frejd. – М., 2007. – 456 s.
12. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost. Bor'ba za samorealizaciju / K. Horni; B.S.K. Vostochno-Evropejskij institut psihoanaliza. – Sankt-Peterburg, 1997. – 76 s.

O.V. Tsarkova. The phenomenon of the feeling of guilt as a deep aspect of the personality of parents who have children with disabilities. The article describes the problem of inner emotional state of the parents who have children with disabilities, specifically the feeling of guilt. The topic was focused on the issue of effects of guilt on the interpersonal relationship within the family. The article gives the analysis of the psycho-analytical approach to the examination of the phenomenon of the feeling of guilt. The article provides the theoretical analysis of the foreign and native scientists' works that gives us reasons to conclude that along with the empathy the feeling of guilt is a moral emotion of «higher level». The article emphasizes on the peculiarities in perception of the phenomenon of the guilt in different psychological schools. The analysis shows that feeling of guilt has both negative and positive impact on the person's behavior. In this article we have explored that long-lasting effects of the guilt on the human psyche, deeply affecting human's behavior. It has been concluded that feeling of guilt is related to the oedipal complex in the personality, that is dependent on the one of his or her parent of the opposite sex, and the feeling of guilt is therefore a reason of the inner conflicts. The main focus of the article is also related to differences in parents' perception of information about the child's disease. It has been concluded that society has a great influence on the parents' adaptation to the process of disabled child's upbringing. The article also gives the analysis of the connection between the inner emotional state of the parents and the peculiarities of psychological state of the child with disabilities. It has been explored that the main factor of the system of rehabilitation of children with disabilities is working with family members, mobilizing its potential in collaboration with doctors. It has been concluded that harmonization both of the parents' personality and of the surrounding environment is necessary for optimization of the treatment process, rehabilitation and the general development of the child as well.

Key words: feeling of guilt, personality, family, child, emotions, psyche, adaptation, integration, society.

Received July 09, 2015

Revised August 21, 2015

Accepted September 23, 2015

Т.В. Цыганчук

t.tsyhanchuk@gmail.com

Стрес у професійній діяльності

Tsyhanchuk T.V. Stress in professional activities / T.V. Tsyhanchuk // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 669–678.

Т. В. Цыганчук. Стрес у професійній діяльності. У статті визначено основне поняття дослідження, проаналізовано наявні теоретичні підходи до його вивчення. Розкрито роль емоційних станів у механізмах перебігу стресової реакції та їх типи. При цьому стрес визначається як індивідуально зумовлена реакція особистості на ситуацію, що супроводжується появою сильних емоційних переживань та відповідними зрушеннями у перебігу основних психічних пізнавальних процесів, змінами в психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах. Розглянуто об'єктивні чинники виникнення стресу. Досліджено соціальні стреси та причини їх виникнення. Визначено суб'єктивні причини стресів: неадекватні установки, помилки мислення, стійкі емоційні переживання, можлива зміна соціального статусу, рівень мотивації. Показано, що значення мотиву по-різному відображається на динаміці стресового стану: процесуальний мотив лежить в основі самого процесу діяльності, мобілізуючи впливає на неї; мотив самоствердження виявляється в емоційній напруженості. Описано форми прояву стресу, такі як поведінкові, інтелектуальні, емоційні та психосоматичні. Описано динаміку переживання стресу в процесі діяльності. Проаналізовано різні підходи до його перебігу. Розглянуто стадії розвитку стресу у співвідношенні з об'єктивними та суб'єктивними показниками психічного стану особистості. При цьому, об'єктивні показники охоплюють сферу динаміки психічних пізнавальних процесів, психосоматичну сферу. Суб'єктивні показники відбивають, в першу чергу, самооцінки особистістю власного стану, які визначаються самим досліджуванним. Окреслено наступні стадії стресу: тривожність як мобілізація резервів організму, домінування позитивних переживань; резистентність як спроба реалізації максимуму резервів організму; виснаження як стійке зниження працездатності та рівня загального самопочуття.

Ключові слова: стрес, переживання, динаміка, емоція, тривожність, резистентність, мобілізація, опір.

Т. В. Цыганчук. Стресс в профессиональной деятельности. В статье определено основное понятие исследования, проанализированы имеющиеся теоретические подходы к его изучению. При этом стресс определяется как индивидуально обусловленная реакция личности на ситу-

ацию, которая сопровождается появлением сильных эмоциональных переживаний и сдвигами в динамике психических познавательных процессов, изменениями в психосоматической, мотивационной и поведенческой сферах. Рассмотрены объективные и субъективные факторы возникновения стресса. Исследованы социальные стрессы и причины их возникновения. Определены субъективные причины стрессов: неадекватные установки, ошибки мышления, устойчивые эмоциональные переживания, изменение социального статуса, уровень мотивации. Показано, что значение мотива по-разному отражается на динамике стрессового состояния. Описаны поведенческие, интеллектуальные, эмоциональные и психосоматические формы проявления стресса. Проанализированы различные подходы к динамике переживания стресса. Рассмотрены стадии развития стресса в соотношении с объективными и субъективными показателями психического состояния личности. При этом, объективные показатели охватывают сферу динамики психических познавательных процессов, психосоматическую сферу. Субъективные показатели отражают, в первую очередь, самооценку личностью собственного состояния. Определены следующие стадии стресса: тревожность, как мобилизация резервов организма, доминирование положительных переживаний; резистентность, как попытка реализации максимума резервов организма; истощение, как устойчивое снижение работоспособности и уровня общего самочувствия.

Ключевые слова: стресс, переживания, динамика, эмоция, тревожность, резистентность, мобилизация, сопротивление.

Постановка проблеми. Важливість дослідження стресу визначається тим, що стрес вважається одним із провідних чинників, які знижують ефективність діяльності та призводить до фізіологічних і психологічних порушень особистості. Аналізуючи проблему стресу, ми виявили велику кількість теоретичних та емпіричних досліджень етіології та наслідків даного явища. Актуальність проблеми зумовлюється недостатньою розробленістю її теоретичного підґрунтя; практичною значущістю вивчення перебігу стрессового стану за різних умов; актуальністю дослідження динаміки стресів у процесі діяльності та можливостей їх профілактики.

Аналіз останніх досліджень. Вплив стресу, а особливо дистресу, на особистість та її діяльність підкреслювали Л. М. Аболін, Ю. О. Олександровський, Г. Л. Заїкіна, Є. П. Ільїн, Л. М. Назарець, М. М. Решетников та інші, які досліджували особливості динаміки, форми прояву та наслідки його різновидів. Основні травмуючі фактори були визначені Г. С. Абрамовою, А. Г. Базилевським, О. В. Бодровим, І. О. Корнієнко, В. Г. Лащуком. До найбільш стресових чинників увійшли такі, як необхідність прийняття рішення в критичній ситуації за дефіциту часу, брак

інформації, рольова невизначеність, підвищена відповідальність за наслідки, необхідність змінювати профіль діяльності чи завоювати нові її форми, адекватно відповідати на нові виклики середовища тощо. Результатом нашого аналізу може бути висновок: складність надання узагальненої характеристики стресу пов'язана з різноплановістю причин, проявів, динаміки та наслідків досліджуваного явища.

Мета роботи полягає у визначенні об'єктивних та суб'єктивних характеристик перебігу стресових станів, їх причин і наслідків в діяльності.

Виклад основного матеріалу. З розвитком уявлень про стрес у сучасній літературі виокремлюється декілька основних підходів у дослідженні даного явища.

Перша група теорій пов'язана з клінічними дослідженнями і визначає стрес як внутрішній стан організму. Автори звертаються до концепції гомеостазу, класичної теорії стресу Г. Сельє, а в більшості визначень в якості критерію стресу використовуються зміни фізіологічних функцій. Прикладом такого підходу виступає концепція про розвиток емоційних психічних станів на фоні підвищеної або зниженої психофізіологічної активності. Тут розрізняються емоційні психічні стани з підвищеною психофізіологічною активністю (норма), нормальні психологічно комфортні стани з підвищеною психофізіологічною активністю, патологічні дискомфортні стани, нормальні емоційні стани з пониженою психофізіологічною активністю, патологічні стани зі зниженою психофізіологічною активністю. Стрес, нарівні з хвилюванням, тривогою, страхом, фрустрацією визначається як нормальний психологічно-дискомфортний стан із підвищеною психофізіологічною активністю [1].

До *другої групи* відносяться теоретичні концепції, в яких підкреслюється психологічна сторона стресу. Для більшості дослідників характерна тенденція розглядати психологічний стрес як особливий стан, що знаходиться між іншими емоційними явищами (афекти, фрустрація, тривожність, напруженість), або ж асоціювати з психологічною напруженістю, таким чином звільняючи поняття від медико-біологічних аспектів в детермінації стресу [4]. Для цих концепцій характерне розуміння стресу з точки зору ситуації, яка виникає в процесі діяльності. При цьому, особлива увага приділяється характеру зрушень в процесі діяльності, змінам працездатності [2]. Окремим напрямком таких досліджень можна визначити вивчення залежності рівня стресу, працездатності та стану здоров'я спеціалістів різного рівня, що

стає одним з найбільш актуальних питань психології професійного здоров'я.

Враховуючи зазначені вище положення, в даній роботі ми розуміємо стрес як індивідуально зумовлену реакцію особистості на ситуацію, що супроводжується появою сильних емоційних переживань і відповідними зрушеннями у перебігу основних психічних пізнавальних процесів, змінами у психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах.

Особливу увагу серед професійних стресів дослідники приділяють стресам діяльності, надаючи особливої уваги причинам виникнення, наслідкам, формам прояву, динаміці їх переживання.

Можна виокремити декілька груп потенційно стресогенних чинників, які впливають на успішність діяльності.

До групи об'єктивних чинників відносяться стресори, соціальні за своїм походженням. Причинами їх виникнення є інтенсивний розвиток сучасного суспільства, швидкість темпу життя, зміни та ускладнення вимог навчально-атестаційної системи. Як наслідок, виникає неспіввідношення генетичних програм з сучасними умовами [9], протиріччя між психобіологічною системою організму та ритмом соціальних процесів, до яких організм не завжди може швидко пристосуватися.

До другої групи відносяться суб'єктивні чинники. Передусім, це стреси, пов'язані з неадекватними установками, помилками мислення, емоційними переживаннями, можливою зміною соціального статусу [9].

Окрему групу суб'єктивних чинників складають мотиваційні, які регулюють діяльність зі сторони значимої для суб'єкта задачі, його потреб, установок і цінностей. Вивчення стресу показало, що його розвиткові сприяє низька мотивація людини до діяльності і неможливість контролювати ситуацію. Наприклад, при дослідженні стресу в процесі організаційних змін виявилось, що при негативному ставленні до останніх спостерігається підвищення всіх показників, які свідчать про наявність стресового стану, негативна динаміка рівня активності [6]. Значення мотиву по-різному відображається на динаміці стресового стану. Процесуальний мотив лежить в основі самого процесу діяльності, мобілізуючи впливає на неї. Мотив самоствердження виявляється в емоційній напруженості, що призводить до інтенсивного емоційного переживання, оцінюючого ставлення до діяльності.

Форми прояву стресу. Традиційно у психології та психофізіології описуються поведінкові, інтелектуальні, емоційні та психосоматичні прояви стресу [2]. Під впливом стресу прискорюється

пульс, відбуваються зміни шкіряно-гальванічної реакції, зміни в діяльності відділів головного мозку, з'являється відчуття спраги, сухості, підвищується артеріальний тиск, змінюються частота і ритм серцевих скорочень, показники температури тіла, зіничний рефлекс, показники електроенцефалограми, електроокулограми, електроміограми. Порушення психосоматики також виявляються в напруженні м'язів, тремтінні рук, зміні ритму дихання, тремтінні голосу, порушенні мовних функцій, характеристик почерку. Спостерігаються також зміни в координації і точності рухів, гостроті зору, абсолютного й диференційного порогів світлової чутливості, часі сенсомоторних реакцій, зокрема, реакцій на рухомий об'єкт.

Поведінка характеризується переважанням стереотипних відповідей, неадекватними діями. Поведінкові ознаки стресу виявляються в порушенні режиму дня, соціально-рольових функцій. Також, мають місце непередбачуваність вчинків, погрози рішучих, але не виправданих обставинами дій, зміна вектора відповідальності й перекладання провини на інших [2; 5; 9].

При сильній емоційній напрузі в першу чергу дезорганізуються більш складні форми цілеспрямованих дій, їх планування, оцінка та передбачення.

В емоційній сфері можуть спостерігатися погіршення самопочуття, тривожність, страх, панічні переживання, ознаки депресії. Крім того, властиві людині негативні емоції (агресивність, ворожість) стають більш вираженими.

Динаміка стресу. Під динамікою розуміється послідовна зміна фаз (стадій) стресу. Стали класичними постулати Г. Сельє про три стадії стресової реакції. Згодом ця концепція була розвинена та доповнена, не лише характеризуючи фізіологічні прояви стресу на певній фазі, а і простежуючи часові проміжки кожної стадії, силу психоемоційної напруги, переживання особистості. Наприклад, було визначено, що перша фаза — стрес очікування — яку Г. Сельє трактував тільки як мобілізацію організму до стресу, включення захисних організмів, характеризується більшим напруженням симпатико-адреналінової системи, ніж безпосередньо стрес (наприклад, очікування перед іспитом), швидкою втратою адаптаційних резервів.

Т. А. Немчін у динаміці переживання стресу також виокремлює три стадії стану напруженості. Впродовж першої стадії ознаки напруги не проявляються або майже не проявляються, особистість не вважає його станом напруження. Вважається, що суб'єктивні переживання з'являються пізніше, ніж функціо-

нальні зміни в організмі. Проте, якщо на першому рівні тривоги людина може не усвідомлювати її, то організм вже реагує перетворенням метаболізму.

Друга стадія характеризується виникненням психосоматичних реакцій, мобілізацією психічної діяльності, вегетативними проявами тривоги, підвищенням активності соматичного функціонування, реакціями соматичної мускулатури. Виявляється мотивація до досягнення мети, злиття мотиву та мети. Спостерігається підвищення уваги, короткотривалої пам'яті, проте функції довготривалої пам'яті погіршуються. Третя стадія характеризується стійкими соматичними та вегетативними порушеннями [7].

Крім того, існують дані, що між першим та другим етапом розвитку стресової реакції немає чіткої межі. Стан психічної дезадаптації, тобто, третій етап емоційно-стресової реакції, може в окремих випадках розвиватись безпосередньо за стресовим впливом як наслідок гострої психологічної напруги. Простеження часових проміжків кожної стадії також виявило, що перша стадія розвитку стресу, в свою чергу, розділяється на короткі періоди мобілізації адаптаційних резервів.

Перший період «стадії тривоги» триває від кількох хвилин до кількох годин. У більшості людей вона виявляється у формі стенічних емоцій та підвищенні працездатності. Якщо мобілізована адаптаційна захисна активність не усуває стрес, включаються програми перебудови діючих функціональних систем. Цей процес складає основний зміст другого періоду стадії тривоги. Цей період супроводжується зниженням працездатності і хворобливим станом.

При перевтомі, наявності хронічних захворювань така надмобілізація резервів може тільки загострити існуючі хворобливі стани та викликати нові. Тривалість другого періоду в середньому складає 11 діб [3].

Під час третього періоду першої фази стресу має місце процес адаптації до стресора. Його тривалість коливається і може складати кілька тижнів.

Ми визначили стрес як індивідуально зумовлену реакцію особистості на ситуації, які виникають у процесі професійної діяльності та супроводжуються появою сильних емоційних переживань і відповідними зрушення у перебігу основних психічних пізнавальних процесів, змінами в психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах. При такому підході ми можемо розглядати кожен окрему стадію розвитку стресу у співвідношенні

з об'єктивними та суб'єктивними змінами психічного стану особистості. Об'єктивні зміни охоплюють сферу динаміки психічних пізнавальних процесів, психосоматичну сферу. Суб'єктивні зміни включають оцінки особистістю власного стану [8].

Перша стадія розвитку стресу — це тривожність. Загальною ознакою першої стадії стресу виступає хвилювання. Хвилювання пов'язане з тенденціями намагання досягти успішного виконання завдання, уникнути невдачі, зовнішніми мотиваційними тенденціями, очікуванням успіху чи невдачі, суб'єктивним значенням отриманого результату. Найчастіше це хвилювання минає, як тільки суб'єкт починає діяти. Складовою хвилювання є напруженість. При цьому ми можемо говорити про два варіанти розвитку стресової реакції. Стан хвилювання в одному випадку, при поєднанні з високою мотивацією, переживається позитивно і підвищує готовність до діяльності, мобілізує її у специфічному напрямі уникнення невдачі.

Проте така мобілізація може позначатись на психосоматиці. Наприклад, ми можемо спостерігати порушення тонкої моторики та координації рухів. Для цієї стадії характерна незмінність переживань, незначне покращення суб'єктивного стану. Домінують переживання активності, бадьорості, оптимізму. Другий варіант розвитку стадії тривожності пов'язаний з надмірним рівнем хвилювання. Надмірне емоційне збудження виявляється у дезорганізуючому впливі емоцій, що позначається на зниженні динаміки показників психічних пізнавальних процесів та погіршенні психосоматики. При цьому домінують негативні переживання. Все це може призводити до переходу організму в стадію виснаження, минаючи стадію резистентності.

Якщо рівень хвилювання помірний і мобілізуючи впливає на діяльність, відбувається перехід до другої стадії динаміки переживання стресу — стадії резистентності. Вона характеризується спробами реалізувати максимум резервів організму і виявляється в сталості (незмінності) показників динаміки психічних пізнавальних процесів і показників психосоматики. В окремих випадках може спостерігатись їх покращення. При цьому у психічній сфері домінують позитивні переживання творчого нагхнення, задоволення від навчання, бадьорості, веселості, оптимізму.

Проте, якщо індивід тривалий час перебуває на цій стадії, відбувається перехід до виснаження, що виявляється у значному погіршенні всіх показників функціонального стану, призводить до витрат резервів організму, зниження працездатності, зниження показників динаміки психічних пізнавальних процесів,

психосоматики. Це супроводжується домінуванням негативних переживань — зниженні суб'єктивного рівня працездатності, відповідальності, загального рівня самопочуття[8].

Висновки. Своєчасне виявлення певної стадії стресу, наявності певного рівня переживань дозволяє більш цілеспрямовано та диференційовано підійти до питання профілактики виникнення виснаження адаптаційних резервів та корекції стресового стану в процесі діяльності. Перспективи подальшого наукового дослідження проблеми стресогенності діяльності полягають у розширенні спектра профілактичних засобів зниження стресових навантажень. У цьому напрямку актуальними є розробка та дослідження таких проблем, як розрахунок впливу робочого навантаження у співвідношенні з можливістю відновлення психічних резервів організму, розвитку вміння протистояти стресу шляхом вибору індивідуальних стратегій його подолання, психологічним супроводом критичних ситуацій в життєдіяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психофизиологические проблемы профессиональной надёжности человека-оператора / В. А. Бодров // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М., 1991. – С. 111–120.
2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
4. Леонова А. Б. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений / А. Б. Леонова, И. А. Мотовилова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 79–92.
5. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : учеб. пособие / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 260 с.
6. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 112 с.
7. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 167 с.
8. Циганчук Т. В. Динаміка суб'єктивних переживань у студентів ВНЗ в стресових ситуаціях / Т. В. Циганчук // Практична психологія та соціальна робота – К., 2011. – № 1 – С. 50–60.

9. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodrov V. A. Psihofiziologicheskie problemy professional'noj nadezhnosti cheloveka-operatora / V. A. Bodrov // Psihologicheskie problemy professional'noj dejatel'nosti. – М., 1991. – S. 111–120.
2. Il'in E. P. Psihofiziologija sostojanij cheloveka / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2005. – 412 s.
3. Kitaev-Smyk L. A. Psihologija stressa / L. A. Kitaev-Smyk. – М. : Nauka, 1983. – 368 s.
4. Leonova A. B. Professional'nyj stress v processe organizacionnyh izmenenij / A. B. Leonova, I. A. Motovilina // Psihologicheskij zhurnal. – 2006. – T. 27. – № 2. – S. 79–92.
5. Marishhuk V. L. Povedenie i samoreguljacija cheloveka v uslovijah stressa : ucheb. posobie / V. L. Marishhuk, V. I. Evdokimov. – SPb. : Sentjabr', 2001. – 260 s.
6. Naenko N. I. Psihicheskaja naprjazhennost' / N. I. Naenko. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. – 112 s.
7. Nemchin T. A. Sostojanija nervno-psichicheskogo naprjazhenija / T. A. Nemchin. – Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1983. – 167 s.
8. Cyganchuk T. V. Dynamika sub'jektyvnyh perezhivan' u studentiv VNZ v stresovyh situacijah / T. V. Cyganchuk // Praktichna psihologija ta social'na robota – K., 2011. – № 1 – S. 50–60.
9. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii / Ju. V. Shherbatyh. – SPb. : Piter, 2006. – 256 s.

T.V. Tsyhanchuk. Stress in professional activities. The concept of stress experience by a personality is investigated in the article. Theoretical and methodological positions of a problem of firmness to stresses are analyzed. In the article psychological scientific views concerning the maintenance and structure of concepts of «emotion», «experience», «stress» are systematized. A stage of stressful reaction development and the reasons and consequences of stresses occurrence are theoretically defined. Stress is an individual reaction to the situation of the individual. It is accompanied by strong emotional experiences and changes in the dynamics of mental cognitive processes, changes in the psychosomatic, motivational and behavioral areas. The reasons of social stress appearance are defined. The subjective reasons of stress are inadequate installation, thinking errors, stable emotional distress, changing social status, level of motivation. It is shown that the value motive differently affects the dynamics of the stress. It describes

the effect of the procedural motive and the motive of self-affirmation. Procedural motive underlies the process of activities. This motive mobilizes activities. The motive of self-assertion causes negative emotions and affects the quality of work. Behavioral, intellectual, emotional and psychosomatic manifestations of stress are described. Different approaches to the dynamics of the experience of stress are analyzed. The results which specify in dynamism of subjective experiences, their dependence on stress level are shown in the article. In the work the indicators of stress are described. Objective indicators include the dynamics of psychic cognitive processes, psychosomatic sphere. Subjective indicators reflect the state's self-esteem by the personality. The stages of stress are described: anxiety (mobilization of body reserves, the dominance of positive experiences); resistance (attempt to implement the maximum reserves of the body); depletion (steady decline in the level of health and general well-being).

Key words: stress, experience, dynamics, emotion, anxiety, resistance, mobilization, resistance.

Received July 06, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 29, 2015

УДК 378.047;371.134:159.123.2:316.612

O.I. Чепішко
alexchepishko@i.ua

Ефективність впровадження програми розвитку професійної свідомості майбутніх учителів

Chepishko O.I. Effectiveness of implementation of the program of future teachers' professional consciousness development / O.I. Chepishko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 678–688.

O.I. Чепішко. Ефективність впровадження програми розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. У статті представлено ефективність впровадження програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. Наведено основні прояви професійної свідомості студентів випускних курсів. Показано, що при нинішній системі педагогічної освіти розвиток професійної свідомості студентів можливий завдяки

реалізації спеціальної розвивальної програми на четвертому році навчання, – з метою забезпечення продуктивності подальшої професійної та навчально-професійної діяльності. Ефективним засобом розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів визнано психолого-педагогічний супровід – системно організовану педагогом діяльність студентів, у процесі якої створюються оптимальні психологічні умови з метою сприяння розвитку професійної свідомості в період професійної підготовки. Визначено індикатори динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів – кількісні зміни показників за компонентами професійної свідомості (значеннями, смислами, чуттєвою тканиною). Поступові зміни, які відбуваються у свідомості майбутніх фахівців у період професійної підготовки, зумовлюють розвиток їх професійної свідомості. Охарактеризовано дослідницьку вибірку, психодіагностичний інструментарій та організаційні аспекти супроводу. Показано можливість актуалізації спеціальних психологічних умов для цілеспрямованого розвитку структурно-функціональних компонентів професійної свідомості, що сприяє розвитку цілісної професійної свідомості майбутніх учителів. Наведено та проаналізовано показники груп респондентів за досліджуваними параметрами. Доведено ефективність впровадженної програми супроводу, яка допомагає майбутнім вчителям увійти в систему професійних цінностей, підвищити рівень усвідомлення сенсу праці, сформувати впевненість у собі як суб'єкти професійної діяльності.

Ключові слова: професійна свідомість майбутнього вчителя, професійні значення та смисли, професійна мотивація, готовність до професійного саморозвитку, педагогічна спрямованість та цінності, психолого-педагогічний супровід.

А.И. Чепишко. Эффективность внедрения программы развития профессионального сознания будущих учителей. В статье представлена эффективность внедрения программы развития профессионального сознания будущих учителей. Показаны основные проявления профессионального сознания студентов выпускных курсов и необходимость его развития на четвёртом году обучения. Эффективным средством развития профессионального сознания будущих учителей признано психолого-педагогическое сопровождение – системно организованную педагогом деятельность студентов, в процессе которой создаются оптимальные психологические условия с целью развития профессионального сознания в период профессиональной подготовки. Определены индикаторы динамики развития профессионального сознания будущих учителей – количественные изменения показателей по компонентам профессионального сознания (значениям, смыслам, чувственной ткани). Постепенные изменения, происходящие в сознании будущих специалистов в период обучения, обуславливают развитие их профессионального сознания. Охарактеризованы исследовательская выборка, психодиагностический инструментарий и организационные аспекты сопровождения. Показана возможность актуализации специальных пси-

хологических условий для целенаправленного развития структурно-функциональных компонентов профессионального сознания, что способствует развитию целостного профессионального сознания будущих учителей. Приведены и проанализированы показатели групп респондентов по исследуемым параметрам. Доказана эффективность внедрённой программы сопровождения, которая помогает будущим учителям войти в систему профессиональных ценностей, повысить уровень осознания смысла труда, сформировать уверенность в себе как субъекте профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное сознание будущего учителя, профессиональные значения и смыслы, профессиональная мотивация, готовность к профессиональному саморазвитию, педагогическая направленность и ценности, психолого-педагогическое сопровождение.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах сучасної соціокультурної та економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в учителів-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості фахівця. Вивчення професійної свідомості вчителя належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професійна свідомість виявляється головним «вузлом», де зосереджено протиріччя між існуючою практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів і майбутніх вчителів відображено в дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів і педагогів. Так, вченими вивчалося професійно-педагогічне мислення та рефлексія (Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобська; О.А. Орлов); професійна самосвідомість та ідентичність вчителя (І.В. Вачков; М.І. Кряхтунов; О.В. Куліш; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Не зважаючи на представленість широкого спектра досліджень окремих аспектів професій-

ної свідомості, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага розробці та впровадженню практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості вчителів у період підготовки у вищому навчальному закладі.

Метою статті є представлення ефективності впровадження програми розвитку професійної свідомості майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Період фахової підготовки у вищій школі забезпечує перехід студента від навчання до професійної діяльності, утворюючи специфічну форму об'єднання студентів і педагогів. Саме цей період є ключовим для розвитку професійної свідомості як інтегральної характеристики особистості майбутнього вчителя, який буде закладати в учнів основні принципи життєдіяльності, формувати в них світоглядну основу, переконання, моральні ідеали, крізь призму яких вони потім будуть сприймати й оцінювати світ.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх учителів дозволили визначити рівень розвитку професійної свідомості студентів IV та V та курсів як необхідний (достатній). Відповідно до отриманих даних для переважної більшості студентів випускних курсів характерними є наступні особливості прояву професійної свідомості: пріоритет оцінки зовнішнього боку особистості та діяльності вчителя; невпевненість у власній здатності ефективно використовувати отримані знання, вміння та навички у практичній діяльності; наближеність суб'єктивного світу студентів до професійного групового інваріанта – світу професії. Зазначене вказує на необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на четвертому році навчання, – з метою забезпечення ефективності подальшої професійної діяльності.

Ефективним засобом розвитку професійної свідомості майбутніх учителів може бути психолого-педагогічний супровід – системно організована педагогом діяльність студентів, у процесі якої створюються оптимальні психологічні умови з метою сприяння розвитку професійної свідомості у період професійної підготовки [6].

Впровадження програми, яка реалізовувалася в межах позанавчальної роботи та включала 25 занять (тривалістю по 2 академічні години кожне) один раз на тиждень, було здійснено на базі Запорізького національного університету серед студентів педагогічних спеціальностей (6.020302 – «Історія», 6.020303 – «Філо-

логія»). Експериментальна група (ЕГ), у якій запроваджувалася програма психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості, складалася з 41 студента IV курсу. До складу контрольної групи (КГ), у якій спеціальна розвивальна робота не проводилася, увійшли також 41 студент IV курсу.

У якості показників ефективності впроваджені розвивальної програми виступає наявність позитивної динаміки за основними компонентами професійної свідомості в студентів: значеннями, представленими педагогічними поняттями й категоріями; смислами, які знаходять своє втілення у мотивах, цінностях та інтересах діяльності вчителя; чуттєвою тканиною, яка виражається у вибірковості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі. Під «динамікою» розуміються поступові зміни, які відбуваються у свідомості майбутніх фахівців у період професійної підготовки і які зумовлюють розвиток їх професійної свідомості. У нашому випадку індикаторами динаміки виступають кількісні зміни показників за компонентами професійної свідомості.

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали: «Метод колірних метафор» (І.Л. Соломін [4]) для діагностики привласнення досліджуваними певних понять і категорій педагогіки; «Методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації» (Н.П. Фетіскін [5]); «Орієнтовна анкета» (В. Смекалов, М. Кучер [1]) для вивчення професійних інтересів майбутніх учителів; методика Ш. Шварца [2] для виявлення цінностей особистості; методика «Педагогічні ситуації» (Р.С. Немов [3]) для дослідження особливостей професійного сприйняття.

Проаналізуємо результати динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів за зазначеними методиками та відповідно до структурно-змістової сутності професійної свідомості.

За методикою І.Л. Соломіна для визначення ступеня прийняття майбутніми вчителями професійно-педагогічних категорій було розраховано межі, які характеризують міру достатності-недостатності збігів педагогічних категорій з ключовими поняттями («моє захоплення», «цікаве заняття», «успіх», «радість», «впевненість»). У порівняльній характеристиці попередньої та контрольної діагностики було відзначено відсоткове підвищення кількості респондентів в експериментальній групі, чий результат знаходився в межах високого рівня (12,2% – до експерименту; 56,1% – після). Окрім цього, відбулося значне зменшення показників у межах низького рівня (19,5% досліджуваних – до експерименту; 4,9% – після). Такі дані свідчать, про

позитивні зрушення в ЕГ, де показники привласнення понять та категорій педагогіки збільшилися, та відсутність суттєвих змін у показниках КГ (високий рівень: 12,2% – до; 17,1% – після; середній рівень: 65,9% – до; 63,3% – після; низький рівень: 21,9% – до; 19,5% – після).

Отримані результати говорять про те, що проведені розвивальні заходи сприяли усвідомленню студентами свого ставлення до професії вчителя та свого покликання, підвищенню інтересу до педагогічної діяльності та зміцненню намірів у подальшому працювати вчителями, привласненню професії вчителя як своєї.

Перейдемо до аналізу розвитку професійних мотивів майбутніх учителів. До участі в розвивальних заходах усі показники професійно-педагогічної мотивації у двох групах студентів були майже однаковими. За даними дослідження, в ЕГ відбулися динамічні зрушення за чотирма шкалами методики. Так, збільшення показників за шкалою «Професійна потреба» (8,78 балів – до експерименту; 13,89 балів – після) свідчить про активний розвиток професійних мотивів – бажанні навчати та виховувати дітей, сприяти їх особистісному розвитку. Збільшення показників за шкалою «Функціональний інтерес» (8 балів – до експерименту; 9,26 балів – після) показує підвищення зацікавленості студентів в досягненні основ здійснення діяльності вчителя: конструктивної, організаторської, комунікативної.

Суттєві зміни було також зафіксовано за шкалою «Допитливість, що розвивається» (7,48 балів – до експерименту; 13,67 балів – після). Це свідчить про поглиблену самостійну роботу студентів над проблемами теоретичної та практичної педагогіки, прояв ініціативи у навчанні, пошук нових педагогічних технологій.

На відміну від результатів ЕГ, в КГ помітних змін у показниках не спостерігалось («Професійна потреба»: 9,07 балів – до; 9,15 балів – після; «Функціональний інтерес»: 7,41 балів – до; 7,22 балів – після; «Допитливість»: 7,7 балів – до; 7,78 балів – після; «Показна зацікавленість»: 9,85 балів – до; 9,74 балів – після; «Епізодична цікавість»: 9,25 балів – до; 9,41 балів – після; «Байдуже ставлення»: 8,85 балів – до; 8,81 балів – після).

Перейдемо до аналізу числових показників наступних складових професійної свідомості – професійних інтересів, які визначаються як виборча спрямованість особистості, звернена на педагогічну діяльність в цілому і до конкретних її видів, яка виражається в позитивному емоційному ставленні студентів до предмета педагогічної діяльності – дитини; в прагненні до позитивних результатів і творчості в педагогічній діяльності.

До участі у розвивальній програмі показники інтересів у двох груп були майже однакові. При цьому, домінуючим інтересом в обох групах виступало власне «Я»: благополуччя, прагнення до престижу та вищості. Такі вчителі найчастіше зайняли собою, своїми переживаннями та домаганнями та мало звертають уваги на потреби учнів, інтереси школи (адміністрації, колег і школярів).

Після проведення формувального експерименту було зафіксовано динамічні зрушення за показниками педагогічних інтересів у експериментальній групі: зростання показників за інтересом до виховання та розвитку учня (21,36 балів – до експерименту; 30,16 балів – після). Такі вчителі прагнуть підтримувати дружні стосунки з колегами по роботі та відрізняються потребою в емоційному спілкуванні з учнями, проявляють щирий інтерес до їх почуттів, підтримують теплу емоційну атмосферу.

Після проведення розвивальних заходів в ЕГ було також відзначено зростання показників за інтересом до викладання певних дисциплін (34,12 балів – до експерименту; 35,04 балів – після). Педагоги, зацікавлені у досягненні учнівським колективом поставленої мети, зазвичай, досягають високих результатів у навчанні, використовуючи різні педагогічні технології, надаючи особливого значення логіці уроку, його змісту і дисципліні учнів як необхідного засобу для їх плідної роботи протягом усього уроку.

Показники прояву інтересу, пов'язаного з власним престижем («Я-інтерес») та який був домінуючим в обох групах досліджуваних, значно знизилися в експериментальній групі після участі у психолого-педагогічному супроводі (34,52 балів – до експерименту; 24,8 балів – після). Такі результати свідчать про позитивну динаміку розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. Так, перевага «Я-інтересу» перешкоджає їх професійному зростанню і призводить зрештою до дезадаптації та емоційних порушень. Підвищення інтересів до педагогічної комунікації та процесу навчання, навпаки, відкриває широкі можливості для успішного оволодіння педагогічною майстерністю та професійного вдосконалення.

У показниках педагогічних інтересів контрольної групи значних змін не відбулося («Я-інтерес»: 34,64 балів – до експерименту; 34,4 балів – після; «Інтерес до дитини»: 21,2 балів – до; 21,64 балів – після; «Інтерес до викладання предмету»: 34, 16 балів – до; 33,96 балів – після).

Перейдемо до аналізу результатів за наступною складовою професійної свідомості – гуманістичних цінностей. За період

участі у психолого-педагогічному супроводі в експериментальній групі відбулося суттєве підвищення показників цінностей «універсалізм» (146,08 балів – до експерименту; 161,18 балів – після), «доброта» (140,04 балів – до; 192,07 балів – після) та «безпека» (170,4 балів – до; 173 балів – після). Зазначені цінності спрямовані на дбайливе ставлення до людини, природи та навколишнього світу. До формувального експерименту ці показники у двох груп були однаковими. У показниках КГ суттєвих змін зафіксовано не було: «універсалізм» (146,63 балів – до експерименту; 146,73 балів – після), «доброта» (140,07 балів – до; 140,03 балів – після) та «безпека» (170,4 балів – до; 170,2 балів – після).

Як свідчать отримані результати, студенти з експериментальної групи стали більш доброзичливими в повсякденній взаємодії з людьми, переосмислили цінності збереження благополуччя людей, стабільності суспільства та взаємин, розвили такі особистісні якості як корисність, лояльність, поблажливість, чесність, відповідальність.

Розглянемо результати за останнім компонентом професійної свідомості – особливостями професійного сприйняття. Числові дані засвідчили певні зміни в ЕГ за вираженістю вибіркості професійного сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі та відсутність змін у КГ.

До початку експериментальної програми показники у групах вибірки були однаковими та знаходилися в діапазоні середнього рівня (ЕГ – 3,99 балів; КГ – 4 бали). Це може означати, що студентам властиві певні особливі акценти сприйняття та відображення професійних об'єктів і ситуацій. Однак, разом із цим, досліджувані не завжди могли проаналізувати педагогічну ситуацію, прийняти та реалізувати правильне педагогічне рішення, тобто, іноді не бачать педагогічної проблеми.

Після участі у розвивальних заходах показники в досліджуваних ЕГ сягнули високого рівня (4,62 бали). Майбутні вчителі почали бачити у запропонованих задачах певні педагогічні проблеми, навчилися ставити педагогічні цілі та завдання, підвищили здатності до їх конструктивного вирішення. Це, у свою чергу, вказує на високий рівень вибіркості та диференційованості сприйняття професійних – педагогічних – ознак у зовнішньому світі. Показники респондентів КГ залишилися на середньому рівні (4,03 бали).

Отримані результати довели, що структурні компоненти професійної свідомості піддаються розвивальним впливам за умови впровадження розробленої програми. У свою чергу, роз-

виток цих структурних компонентів вплинув на зростання професійної свідомості майбутніх учителів.

Для статистичної перевірки значущості відмінностей у ЕГ та КГ по закінченню експериментального навчання було обчислено емпіричні значення t-критерію Стьюдента ($t_{кр} = 2,64$; $\alpha = 0,01$). Порівняння даних в двох групах виявило статистично значущі зміни досліджуваних параметрів: привласнення досліджуваними категорій та понять педагогіки ($t_{емп} = 3$), професійні мотиви ($t_{емп} = 3,7$), професійний інтерес у педагогічній взаємодії з дитиною ($t_{емп} = 3,7$), особистісні цінності: універсалізм ($t_{емп} = 2,9$) та доброта ($t_{емп} = 4,2$), сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі ($t_{емп} = 2,9$). Статистично значущих зрушень за такими параметрами, як зацікавленість у викладанні певного предмету (інтерес до дисциплінарного боку професії) та особистісної цінності безпеки зафіксовано не було. Відсутність помітних змін пояснюється тим, що вже на етапі початкової діагностики груп числові показники за цими параметрами, порівняно з іншими, були високими. Однак, разом із цим, після проведення розвивальних заходів, в експериментальній групі спостерігалось незначне збільшення показників.

Вищенаведені результати вказують на ефективність апробованої програми психолого-педагогічного супроводу і правомірність визначених психологічних умов розвитку професійної свідомості. Відсутність статистично значущих змін у контрольній групі є підтвердженням необхідності цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх учителів, оскільки традиційна система підготовки спеціалістів в умовах вищої школи практично не вирішує цього завдання.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Нами показано ефективність впровадження програми психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. Визначено індикатори динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів; організаційні аспекти супроводу. Доведено ефективність програми супроводу, яка допомагає майбутнім учителям увійти в систему професійних цінностей, підвищити рівень усвідомлення сенсу праці, сформувати впевненість у собі як суб'єкті професійної діяльності.

Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються: вивчення динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів різних профілів спеціалізації; виявлення психологічних механізмів становлення та розвитку їх професійної свідомості.

Список використаних джерел

10. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов ; [под ред. М. Р. Гинзбурга]. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
11. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
12. Немов Р. С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС ; ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001. – 640 с.
13. Соломин И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы : учеб.-метод. пособие / И. Л. Соломин. – СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2013. – 96 с.
14. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.
15. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість майбутнього вчителя: шлях розвитку : науково-практичний посібник / Н. Ф. Шевченко, О. І. Чепішко. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. – 100 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aminov N. A. Diagnostika pedagogicheskikh sposobnostej [Diagnostic of pedagogical abilities] / N. A. Aminov ; [pod red. M. R. Ginzburga]. – M. : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : NPO «MODJeK», 1997. – 80 p.
2. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti : koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo [Schwarz method for the study of personal values] / V. N. Karandashev. – SPb. : Rech', 2004. – 72 p.
3. Nemov R. S. Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s jelementami matematicheskoy statistiki [Psychodiagnosics] / R. S. Nemov. M. : VLADOS ; IMPJe im. A. S. Griboedova, 2001. – 640 p.
4. Solomin I. L. Praktikum po psihodiagnostike. Psihosemanticheskie metody : ucheb.-metod. posobie [Psychodiagnostic practicum. Psychosemantic methods] / I.L. Solomin. – SPb. : Peterburgskij gos. un-t putej soobshhenija, 2013. – 96 p.

5. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp : ucheb. posobie [Social-and-psychological diagnostic of the development of personality and small groups] / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M. : Institut Psihoterapii, 2002. – 490 p.
6. Shevchenko N. F. Profesijna svidomist' majbutn'ogo vchytelja: shljah rozvytku : naukovo-praktychnyj posibnyk [Professional consciousness of a future teacher: the way of development] / N. F. Shevchenko, O. I. Chepishko. – Zaporizhzhja : Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet, 2014. – 100 p.

O.I. Chepishko. Effectiveness of implementation of the program of future teachers' professional consciousness development. The author of the article presents the effectiveness of the program of future teachers' professional consciousness development. The basic characteristics of the graduate students' professional consciousness indicate that even after getting professional education, they are not prepared for a productive activity. Under the current system of the national pedagogical education, development of students' professional consciousness is possible through the implementation of a special program at the final stage of training – in order to ensure productivity of further professional activities. Psychological-and-pedagogical support has been recognized as an effective measure of the professional consciousness development – integral, systematic students' activities organized by a tutor. In the process of such activities, special psychological conditions must be formed in order to promote a development of future teachers' professional consciousness during the professional training. The main aspects of the developmental program have been considered: indicators of the dynamics of future teachers' professional consciousness development; organizational items of the support. Indicators of the dynamics were quantitative changes compared to the components of professional consciousness – meanings, senses, sensual texture. The effectiveness of the elaborated psychological-and-pedagogical support program has been proved by means of consequent psychodiagnostic assessments and by mathematical methods. The possibility of actualization of the special psychological conditions for purposeful development of the professional consciousness structural-and-functional components has been confirmed. The positive dynamics of these components growth (professional values, meanings, perception) contributes to the development of the whole professional consciousness of future teachers.

Key words: future teacher's professional consciousness, professional meanings and senses, professional motivation, readiness for the professional self-development, professional orientation and values, psychological-and-pedagogical support.

Received July 03, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 22, 2015

Тривожність як чинник дитячого неврозу: теоретичне обґрунтування

Shevchenko N.F. Anxiety as a factor of children's neurosis: theoretical justification / N.F. Shevchenko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 689–701.

Н.Ф. Шевченко. Тривожність як чинник дитячого неврозу: теоретичне обґрунтування. У статті обґрунтовано роль і місце особистісної тривожності у виникненні дитячого неврозу. Наголошено, що сучасне високотехнологічне суспільство змінює характеристики тривожності та неврозу. Проаналізовано змістовне значення тривожності. Розкрито значення тривоги, представлене вченими психоаналітичного напрямку та сучасними дослідниками цієї проблеми. Охарактеризовано поняття тривоги і тривожності. Надано узагальнений фактичний матеріал, отриманий під час психологічного аналізу окремого випадку дитячого неврозу. Автор подає власний погляд на феномен тривожності, ґрунтуючись на особистих спостереженнях. Висунуто припущення, що невроз є періодичним явищем і проявляє себе як реакція на подразник. Розкрито вплив тривоги на поведінку дитини. Показано, як стан тривожності активує захисні психологічні механізми. Описано відмінності дитячої тривожності від підліткової. Дитячі фантазії розглядаються як механізм захисту в процесі соціалізації. Специфіка дитячої фантазії полягає у тому, що вона є ідеалізованою реальністю. Ця особливість дитячої фантазії, що виконує функцію психологічного захисту, пояснює виникнення немотивованої агресії та асоціальної поведінки у дітей. Пояснено, що втеча у фантазії не приносить дитині повного захисту і задоволення. Виведено припущення, що невротична поведінка має метою не дозволити дитині страждати, допомогти не відчувати душевний біль. Виявлено специфічні риси невротичної та тривожної поведінки дитини. Наведено літературний приклад, який ілюструє те, як суб'єктивне бачення дитиною навколишнього світу викликає в неї тривожні почуття, які спричиняють її асоціальну поведінку. Вирішення дилеми дитячого неврозу автор вбачає в усуненні або зменшенні зовнішніх чинників і коригуванні уявного світу дитини .

Ключові слова: асоціальна поведінка, дитячий невроз, дитяча фантазія, механізми захисту, невротична поведінка, тривога, тривожність.

Н.Ф. Шевченко. Тревожность как фактор детского невроза: теоретическое обоснование. В статье обоснованы роль и место личностной тревожности в возникновении детского невроза. Отмечено, что современное высокотехнологичное общество меняет характеристики тревожности и невроза. Проанализировано содержательное значение тревожности. Раскрыто значение тревоги, представленное учеными психоаналитического направления и современными исследователями этой проблемы. Охарактеризованы понятия тревоги и тревожности. Представлен обобщенный фактический материал, полученный во время психологического анализа отдельного случая детского невроза. Автор представляет собственный взгляд на феномен тревожности, основываясь на личных наблюдениях. Выдвинуто предположение, что невроз является периодическим явлением и проявляет себя как реакция на раздражитель. Раскрыто влияние тревоги на поведение ребенка. Показано, как состояние тревожности активизирует защитные психологические механизмы. Описаны отличия детской тревожности от подростковой. Детские фантазии рассматриваются как механизм защиты в процессе социализации. Специфика детской фантазии заключается в том, что она является идеализированной реальностью. Эта особенность детской фантазии, которая выполняет функцию психологической защиты, объясняет возникновение немотивированной агрессии и асоциального поведения у детей. Объяснено, что бегство в фантазии не приносит ребенку полной защиты и удовольствие. Высказано предположение, что невротическое поведение имеет целью не позволить ребенку страдать, помочь не чувствовать душевную боль. Выявлены специфические черты невротического и тревожного поведения ребенка. Приведен литературный пример, иллюстрирующий то, как субъективное видение ребенком окружающего мира порождает у него тревожные чувства, вызывающие асоциальное поведение. Решение дилеммы детского невроза автор видит в устранении или уменьшении внешних факторов и корректировке воображаемого мира ребёнка.

Ключевые слова: асоциальное поведение, детский невроз, детская фантазия, механизмы защиты, невротическое поведение, тревога, тревожность.

Постановка проблеми. Сучасне високотехнологічне суспільство набуває все нових комунікативних форм, а інформаційний простір переповнюється знаннями. Застосування у навчальному процесі інтерактивних технологій змінює характеристики психічних процесів і станів підростаючого покоління. Є підстави припустити, що тривожність та невроз, які є супутниками сучасної людської культури, також видозмінюються. А чи прогресують вони, чи залишаються незмінними – актуальна тема для нових спостережень та пошуків. Адже реагування окремого індивіда на ситуацію є унікальним за своєю сутністю і природою.

Відповідно, переживання, почуття, ставлення до ситуації конкретної людини заслуговують уважного вивчення, а не тільки віднесення до того чи іншого типу характерологічних проявів чи властивостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Науковий інтерес до таких психологічних явищ як тривожність і невроз потребує особливої аргументації, оскільки, з одного боку, існує достатня кількість їх концептуальних визначень, теоретичних та практичних обґрунтувань (В.М. Астапов, Ю.М. Антонян, В.І. Гарбузов, Ж.М. Глозмана, О.І. Захаров, С.О. Кулаков, М.Д. Левітов, Л.В. Маріщук, О.Г. Мельниченко, В.Д. Менделевич, Г.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер). З іншого боку, масштабність і багатоаспектність наукового вивчення феноменології тривожності та неврозу не виключають актуальності проведення нових теоретичних та емпіричних досліджень з проблематики означених питань.

Мета статті – обґрунтувати роль і місце тривожності у виникненні дитячого неврозу; вивести низку гіпотез і прогнозів.

Виклад основного матеріалу. Психічний розвиток особистості, як відомо, не є монокаузальним процесом набуття все більшої ефективності, а представлений поєднанням надбань і втрат – своєрідного резерву варіативності, без якого поступальний рух вперед був би неможливий. Л.С.Виготський зазначав [3], що типологічний діагноз завжди повинен враховувати складну структуру особистості, будуватись на розумінні «внутрішньої логіки саморуху процесу розвитку», тобто визначати місце та значення отриманих даних у цілісній динамічній картині особистості.

Якими б не були проблеми у дитини, підкреслює представниця французької психоаналітичної школи Ф. Дольто, головне припущення полягає в тім, що вона страждає від тривоги, невід'ємно пов'язаної з несвідомою провинною, прояви якої слугують одночасно доказом і засобом, який її природа винайшла, щоб каналізувати цю тривогу та запобігти більш серйозному порушенню здорової рівноваги [4, с.76]. У такому розумінні тривога – це не патологія, а прояв цінної душевної здібності, яка перетворюється на проблему внаслідок «відхилення від шляху».

Розглянемо змістовне значення тривожності. Дослідники тривоги – З. Фрейд, К. Хорні, М. Кляйн – визначали тривогу як дифузне, генералізоване неприємне передчуття, навіяне загрозою будь-яким духовним цінностям, які індивід вважає важливими та необхідними для свого існування як особистості. Проте,

це не означає, що тривога взагалі не має відношення до будь-якої небезпечної ситуації, або що вона є незначною. Тривога не має об'єкта, оскільки рівномірно розподіляє тиск на ту основу психологічної структури особистості, яка відповідає за сприйняття власного «Я» як відокремленого від світу об'єктів. Тривога обумовлюється існуванням загрози позиції, на якій ґрунтується безпека індивіда, і, оскільки індивід здатен усвідомлювати себе у своїх взаємовідносинах з об'єктами тільки засновуючись на цій забезпечуючій позиції, порушується також диференціація між суб'єктом та об'єктом.

У сучасній психології тривога визначається як емоційний стан, що виникає внаслідок антиципації особистістю загрози фрустрації її найважливіших потреб, перш за все соціальних [7, с. 14]. Стан тривоги активізується при сприйнятті певних стимулів, пов'язаних зі специфічними ситуаціями загрози престижу, самооцінки, самоповаги особистості. Безпосередньо залежна від провідних мотивів і потреб особистості, тривога виникає як функція (потенційно) небезпечної ситуації та індивідуальних особливостей її інтерпретації [2]. Попереджаючи про можливу загрозу, тривога спонукає людину до активного пошуку й конкретизації шляхів її подолання.

Для позначення стійкої риси особистості, що проявляється у схильності до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях при відсутності об'єктивних причин, використовується термін «особистісна тривожність» – як властивість психіки, детермінована генетично, онтогенетично або ситуаційно [9]. У психологічній літературі тривожність подається як сигнал неадекватності структури діяльності суб'єкта по відношенню до ситуації, що зумовлюється труднощами об'єктивізації внутрішніх передумов відчуття безпеки і супроводжується усвідомленням власного безсилля й потенційної можливості втрати цілісності особистості [6]. Сучасний підхід до феномена тривожності ґрунтується на тому, що означену особистісну рису не можна розглядати виключно з точки зору її деструктивного впливу на розвиток особистості. Вживаються терміни «адаптивна тривожність» і «дезадаптивна тривожність», які розрізняються за критерієм відповідності почуття занепокоєння й хвилювання силі подразника, а також доречності переживання у певних умовах [8, с.223-224]. І, не зважаючи на те, що на рівні суб'єктивного відчуття тривога переживається як негативний стан, саме вона певною мірою виконує захисну функцію щодо психічного здоров'я особистості.

З точки зору системного підходу, прояви тривожності з'являються, якщо має місце зсув або порушення процесу розгортання життєвого циклу особистості, виступаючи в якості своєрідних засобів врівноваження розладнаної системи. Якщо розглядати тривожність як механізм регуляції, то у випадку «ліквідації» її проявів уся система тимчасово опиняється некеруваною, що, в свою чергу, породжує проблему не лише усунення тривожності, а й визначення «психологічної» ціни її зникнення.

Вивчення окремого випадку дитячого неврозу в комплексі з затримкою психічного розвитку дозволило нам зробити припущення, що невроз є періодичним явищем або, влучніше сказати, ситуативним.

Так, наприклад, ігрова мотивація дитини, манірність, кривляння, аутоеротизм та збідніння інтелектуальної діяльності, що проявляються у навчанні, можуть вказувати на певну затримку психічного розвитку. При дитячому неврозі спостерігаються такі ж самі симптоми. Але, навіть припускаючи, що йдеться про одне й те саме явище, слід враховувати те, що дитина з затримкою психічного розвитку буде поводити себе як невротична, оскільки її комплекси не даватимуть їй можливості вести себе інакше, пригнічуючи волю та обмежуючи самостійність. Невротична ж дитина буде проявляти симптоми затримки психічного розвитку, коли потрібно зробити вольове зусилля, особливо, якщо ця необхідність супроводжується очікуванням невдачі. Отже, затримка психічного розвитку є явищем відносно постійним у певному проміжку часу, а невроз – явище періодичне.

Є підстави припустити, що комплекс неврозу якісно проявляє себе саме в дитини з затримкою психічного розвитку. Разом із тим, зворотний зв'язок, коли через комплекс неврозу спостерігається затримка психічного розвитку, здається також достатньо правдоподібним. Спільною для обох випадків рисою є наявність певної форми депривації, тобто, збідніння соціального розвитку дитини як особистості, причина якої, скоріше за все, також соціальна.

У суспільстві все побудоване на взаємодії, залежності одних структур від інших, де вчинки, наприклад, молодших, залежать від настанов старших. Це говорить про те, що невроз проявляє себе як реакція на подразник. І немає значення чи цей подразник реальний (зовнішній), чи уявний (внутрішній). Проблема полягає в тому, що невротична реакція є аномальною. Вона проявляється у порушеннях сприйняття, афективної та вольової сфер, інтелекту, процесу мислення в цілому.

Пошуки відповідей на досліджуване питання спрямовують інтерес на аналіз власне «підґрунтя» неврозу. Адже якщо одні й ті самі поведінкові реакції стали, так би мовити, звичною відповіддю дитини на кризові (стресові) для неї ситуації, то можна говорити про індивідуальні риси характеру, які вже встигли закріпитися та поширити свій вплив на всю нервову систему. І якщо суто психічні процеси, які відбуваються у мозку дитини при провокуючих невротичну поведінку обставинах залишаються практично невловимі, то реакція вегетативної нервової системи з підлеглою їй мускулатурою тіла ніби «вимальовують» мімікою, жестами, позами, поведінкою індивідуальний атлас характеру особистості.

Поділяючи наукові погляди Є.М. Калюжної, спробуємо поставити питання з позиції доцільності акцентування інтересу не тільки на проявах тривожності, а й на потребі в її необхідності [5]. Що саме примушує людину звертатись до захисних механізмів і, не стільки змінювати поведінку, оскільки використовувати однотипні способи поведінки? Одна з таких суттєвих причин може критися у надмірній тривожності, якщо під нею розуміти неприємні переживання від очікування, наприклад, несприятливого розвитку якихось подій.

Підтримуючи думку про те, що тривожність пов'язана із ригідністю та м'язовою затислістю, відмовою від дії через блокування тілесних органів [10], ми приймаємо тезу, оскільки власні спостереження за невротичними дітьми підтверджують існування «тілесного блокування», наприклад, коли дитина ніби відключається від реальності та виглядає, мов бездиханна лялька.

Не викликає заперечень і теза про те, що особистісна тривожність виступає як результат конфлікту тенденцій або потреб, що агресивні імпульси різної генези утворюють головне джерело невротичної тривожності. Для тривожних, невротичних дітей частими є випадки невмотивованої агресії або неадекватної поведінки. Стосовно цього введений фундаментальний принцип: «тривожність провокується тим, що ставить під сумнів специфічні захисні дії особистості, її індивідуальні невротичні нахили» [14].

Можна погодитись із цією позицією, адже в тій діяльності, яка, по суті, не потребує вольового зусилля та дисципліни, наприклад, ігровій, невротична дитина веде себе, як і всі інші діти, навіть проявляючи себе з кращого боку. Натомість, коли потрібно виконати конкретне завдання, сконцентрувати увагу, проявити терпіння – невротичний характер дає про себе знати.

Захищаючи думку щодо «періодичного» характеру неврозу, ми керувалися тим, що якісно невроз проявляє себе саме в критичних для особистості моментах, якщо під критичними моментами розуміти деяку неспроможність досягти потрібної мети відомими (соціально обумовленими, гуманними) засобами.

І якщо ґрунтуватися на парадигмі індивідуальної психології про те, що «всі почуття та емоції мають психологічну мету» [11], то невроз проявляє себе, як «збитий приціл», який заважає особистості влучити у ціль, досягти реальної мети. Проте, мета все ж таки досягається, але ж у який спосіб? Так, наприклад, аби уникнути виконання якогось завдання учителя, учень може вдавати себе хворим, відпроситися в туалет або ж навіть поводитися неадекватно чи аморально, через що вчитель просто не захоче його зачіпати або буде змушений приділити надмірну увагу цій дитині.

Спостерігаючи за поведінкою невротичної дитини, можна помітити її часте занурення у світ фантазій. Щодо підліткової фантазії, маємо визначення, що «для позбавлення від надмірного психоемоційного напруження, підліток часто занурюється «у світ фантазій», у якому він розв'язує свої внутрішні конфлікти, задовольняє невітілені в житті потреби» [5]. Дитячі ж фантазії відрізняються від фантазій підлітків тим, що намагаються реалізуватися у діяльності, а не залишатися у уяві.

Фізичний закон збереження енергії, без сумніву, розповсюджується й на психічний апарат мислення. Подумки людина здатна спробувати пережити якийсь поведінковий акт, передбачити майбутній перебіг подій, змодельувати свою діяльність. По суті, фантазія завжди має обриси ідеалізованого світогляду.

Інакше кажучи, фантазії – це ідеалізована реальність. Перш за все, фантазер є творцем та одноосібним володарем своїх фантазій, а раз так, то він у них найсильніший, непереможний і безсмертний. Безсмертний тому, що при розвіюванні хвилинної фантазії, коли всі образи нібито помирають, фантазер залишається цілим та неушкодженим. Різниця між фантазером та, наприклад, сновидцем, полягає у тому, що фантазер є режисером свого «кіно», а сновидець бачить «кіно», зняте незаниманим режисером, або ж грає відведену йому роль.

Виходячи з цього, можна припустити, що, перебуваючи у стані тривожності (тобто при очікуванні чогось невизначеного або невдачі), фантазія, яка покликана для захисту, оволодіває і

керує дитиною настільки, що вона спонтанно реалізує фантазію в дійсності.

Це припущення дає можливість зрозуміти, звідки у дитини з'являється немотивована агресія та асоціальна поведінка. Але все ж таки це не дає підстави розглядати тривожність як причину неврозу. Якби не ситуація, що викликала сильну тривогу у дитини, її невротичні риси могли б і не проявитися. Це означає, що появі невротичних рис передували зовсім інші причини, а тривожність лише запускає захисні механізми. І фантазія – це один із механізмів захисту, можливість втекти від невдачі або покарання.

Якщо тривожність не є «зерном» неврозу, то у поле уваги попадають захисні механізми. У сучасному цивілізованому суспільстві явище неврозу та механізми захисту є інструментами, набутими і «відпрацьованими» у ході соціалізації особистості. І агресія, і жорстокість однієї людини по відношенню до іншої – явища соціальні [13].

Фантазія або уява притаманна лише людині. Отже фантазія, коли вона виступає у ролі механізму захисту, користується набутими образами, словами, поняттями. Як наслідок, асоціальна поведінка невротичної дитини в ситуації, яка викликала у неї сильну тривогу, може бути спровокована чи диктована фантазією, яка апіорі є спотвореним баченням ідеального світу. А картина світу починає формуватися ще з першого емоційного зв'язку немовляти з матір'ю та має назву ідентифікації [12].

У контексті зазначеного, є підстави висунути ідею про те, що фантазія для дитини не лише замінює реальність, вона сама стає реальністю. Реальність ця ідеалізована, а значить, є значимою для дитини, ймовірно, вона може стати предметом дослідження, оскільки є єдино доступною.

Життя у фантазії подібно до сну. Але сном людина не управляє, а от фантазія – це певним чином вольовий процес. Але при дитячому неврозі виходить так, що фантазія оволодіває свідомістю настільки, що реальність підмінюється надреальністю, як уві сні, від чого малолітній фантазер перестає усвідомлювати свої вчинки. Звідси неможливість дитини пояснити, чому вона вчинила той чи інший соціально неприйнятний або, навіть, деструктивний вчинок.

Відомий науковець та фантаст Айзек Азімов тонко розумів психологію свого читача та його потреби у фантазіях. У багатьох його творах присутні психологи, які намагаються розгадати ідею та секрет людської (і не лише) поведінки.

У творі «Потворний хлопчик» [1] йдеться про те, як науковцям вдалося «викрасти» з минулого та перенести у сучасність хлопчика неандертальця. Для нього винайняли няню, яка досить відповідально підійшла до його виховання та соціалізації. Хлопчику дали ім'я Тіммі. Хоча він і був неприємної зовнішності, проте, проявляв неабиякий інтерес до всього нового, швидко вивчився говорити та читати книжки. Зовнішній світ вабив його, але йому не судилося вийти за межі своєї секції. До Тіммі була прикута увага журналістів, науковців (фізіологів, психологів), які постійно проводили над ним досліди, втомлювали та лякали його, чим викликали у нього асоціальну поведінку. Та коли загроз ніяких не було, він поводив себе виховано та просив у няні все нові та нові фільми і книги про світ, який не міг бачити на власні очі.

Для спілкування до нього приводили сучасного хлопчика Джеррі, який бачив у «прибульці» потвору та дикуна та боявся його, через що хлопчачої дружби у них не вийшло. Одного разу, коли хлопчиків залишили самих, Джеррі назвав Тіммі мавпеням та несправжнім хлопцем. Не стерпівши образи, Тіммі вкусив кривдника, повівшись як мавпеня.

Разом із автором ми навмисне упускаємо той факт, що Тіммі є неандертальцем, майже дикуном. Але у соціальних, себто цивілізованих стосунках, яких він навчався фактично з культурною дитиною, такої кульмінації подій могло б і не трапитися, якщо б не провокації та постійні натяки на те, що він є дикуном і недолюдком. Намагаючись стати нормальною людиною, виховуючись на цінностях людської культури з книг та фільмів, окутаний майже материнською опікою няні; будучи порядною особистістю, але з «потворним» лицем, він викликав у сучасного хлопчика Джеррі, з лицем «красивим», ворожі та ненависні почуття.

Такою простою ілюстрацією автор показує, що не фізіологія чи гени, а саме суб'єктивне бачення навколишнього світу з усіма соціокультурними зв'язками обумовлює почуття в людських стосунках. Расові, кастові, релігійні розбіжності теж нерідко стають причинами, через які люди починають кроваві ворожечі. Повертаючись до наведеного прикладу, можна припустити, що асоціальна поведінка невротичної дитини виникла через незрозуміння її душі, її бачення світу, її фантазії.

Досить часто уява породжує ідеї, до яких одні ставляться байдуже, для інших же власні ідеї стають надцінними. І якщо доросла людина уміло приховує свої фантазії, навіть подавляє їх

та не дає їм можливості реалізуватися, якщо розуміє, що за них осудять чи покарають, то дитині це зробити вкрай важко. Хоча відомі випадки, коли, реалізуючи свої «жахливі» фантазії, одна людина спотворювала долі цілих народів. Але дитина, яка не має влади впливати на долі багатьох людей, а скоріше сама залежить від дорослих, раз розкривши свою фантазію та зустрівши осуд, вимушена якось захищатись.

Захищаючись, або точніше кажучи, захищаючи свій внутрішній світ, дитина шкодить більше собі, ніж дорослим. Невроз – це ніби стіна, яка росте між індивідом та світом, спричиняючи повільність, розсіяність, помилки у поведінці та незавершеність початих справ. Внаслідок, так би мовити, «короткозорості», невротична дитина намагається компенсувати свою ваду передбаченням чи скоріше вгадуванням думок та дій інших людей.

Звичайно ж, вгадувати думки – задача з нелегких, та дитині здається, що в неї це чудово виходить. Внаслідок цього порушується комунікативний зв'язок із оточуючими. Втеча у фантазії теж не приносить повного захисту і задоволення. Тож можна припустити, що невротична поведінка у розмаїтті її проявів об'єднана єдиною «метою» – не дозволити дитині страждати, допомогти не відчувати біль, можливо, вже пережиту в минулому.

У чому ж полягає дилема дитячого неврозу? Занурена у власний світ уяви, дитина часто не встигає слідкувати за подіями зовні. Вона зайнята обдумуванням власного плану дій. Оточуючі люди роблять їй зауваження, намагаючись повернути з «небес на землю». Замріяна, вона ніби й не чує. Виникає таке собі замкнене коло: дитина дратує такою своєю поведінкою дорослих, а для дитини, зануреної у власні думки, зауваження інших є подразником, якого вона хотіла б не чути. Спроби ж підкорити процеси уваги і мислення невротичної дитини ще більше підсилюють дію її захисних механізмів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що вирішення цієї дилеми бачиться у декілька способів або етапів. Перший з них полягає у тому, що потрібно усунути або зменшити зовнішні чинники, які змушують дитину ховатися у власному ілюзорному світі. Другий – у коригуванні уявного світу дитини.

У будь-якому випадку, невичерпний дослідницький інтерес психологів до проблем тривожності та невротизації особистості, особливо, дитини, переконливо свідчить про те, що не всі можливі шляхи їх розв'язання опрацьовано.

Список використаних джерел

1. Азімов А. Кінець Вічності: [вибр. твори // Тревожность у детей / В.М. Астапов. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
2. Выготский Л.С. Трудное детство. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 304 с.
3. Калюжна Є.М. Місце і значення тривожності в «екології» психічного ландшафту особистості / Є.М. Калюжна // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К., 2005. – №7 (31). – С.65–70.
4. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002. – 272 с.
5. Микляева А.В. Школьная тревожность: Диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
6. Омельченко Я.М. Особливості емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів тривожних станів у молодших школярів / Я.М. Омельченко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т. VI, вип. 8. – С. 222–233.
7. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А.М. Прихожан // Тревога и тревожность / ред. А.М. Астапов. – СПб., 2001. – С. 143–156.
8. Райх В. Функция оргазма / В. Райх. – СПб. : Изд-во «Университетская книга», 1997. – 304 с.
9. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО Изд-во «Речь», 2000. – 352 с.
10. Фрейд З. Я и Оно: сочинения / З. Фрейд. – М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2006. – 864 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности // Собрание сочинений: в 3 т. / К. Хорни. – М. : Смысл, 1997. – Т. 1: Психология женщины; Невротическая личность нашего времени. – С. 298–312.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Azimov A. Kinec' Vichnosti: [vybr. tvory] / A. Azimov. – K. : Dnipro, 1990. – 767 s.

2. Astapov V.M. Trevozhnost' u detej / V.M. Astapov. – SPb. : Piter, 2004. – 224 s.
3. Vygotskij L.S. Trudnoe detstvo. Sobr. soch.: v 6 t. / L.S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1983. – T. 3. – 304 s.
4. Dol'to F. Rebenok zerkala: [per. s fr.] / F. Dol'to, Zh. Naz'os; [per. s fr. N.I. Chelyshevoj]. – M. : PER SJe, 2004. – 96 s.
5. Kaljuzhna Je.M. Misce i znachennja tryvozhnosti v «ekologii» psihichnogo landshaftu osobystosti / Je.M. Kaljuzhna // Naukovyj chasopys NPU im. M.P. Dragomanova. Serija 12. Psihologichni nauky: zb. nauk. prac'. – K., 2005. – №7 (31). – S.65–70.
6. Korol'chuk M.S. Psihologichne zabezpechennja psihichnogo i fizychnogo zdorov'ja / M.S. Korol'chuk. – K.: Firma «INKOS», 2002. – 272 s.
7. Mikljaeva A.V. Shkol'naja trevozhnost': Diagnostika, korrekcija, razvitie / A.V. Mikljaeva, P.V. Rumjanceva. – SPb.: Rech', 2004. – 248 s.
8. Omel'chenko Ja.M. Osoblyvosti emocijnogo, kognityvnogo ta povedinkovogo komponentiv tryvozhnyh staniv u molodshyh shkoljariv / Ja.M. Omel'chenko // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukraїny / za red. S.D. Maksymenka. – K., 2004. – T.VI, vyp. 8. – S. 222–233.
9. Prihozhan A.M. Formy i maski trevozhnosti. Vlijanie trevozhnosti na dejatel'nost' i razvitie lichnosti / A.M. Prihozhan // Trevoga i trevozhnost' / red. A.M. Astapov. – SPb., 2001. – S. 143–156.
10. Rajh V. Funkcija orgazma / V. Rajh. – SPb. : Izd-vo «Universitetskaja kniga», 1997. – 304 s.
11. Sidorenko E.V. Terapija i trening po Al'fredu Adleru / E.V. Sidorenko. – SPb. : OOO Izd-vo «Rech'», 2000. – 352 s.
12. Frejd Z. Ja i Ono: sochinenija / Z. Frejd. – M.: Izd-vo Jeksmo; Har'kov: Izd-vo Folio, 2006. – 864 s.
13. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti: [per. s nem.] / Je. Fromm; [per. s nem. Je. Teljatnikovoj]. – M. : AST : AST MOSVA, 2006. – 635 s.
14. Horni K. Sobraenie sochinenij: v 3 t. / K. Horni. – M. : Smysl, 1997. – T. 1: Psihologija zhenshhiny; Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. – S. 298–312.

N.F. Shevchenko. Anxiety as a factor of children's neurosis: theoretical justification. The article substantiates the role and place of personal

anxiety in the occurrence of children's neurosis. It has been noted that modern high-tech society changes the characteristics of anxiety and neurosis. Contents meaning of anxiety has been analyzed. The importance of the anxiety presented by scientists of psychoanalytic trends and modern researchers of this problem has been revealed. The notions of anxiety as emotional state and as a trait of a personality have been distinguished. Generalized factual material obtained during the psychological analysis of a separate case of child neurosis has been presented. The author presents his own view of the phenomenon of anxiety, based on personal observations. It is suggested that neurosis is a recurring phenomenon and manifests itself as a reaction to a stimulus. The influence of anxiety on the child's behavior has been explained. It is showed how a state of anxiety activates defensive psychological mechanisms. The differences between children's and adolescents' anxiety has been illustrated. Children's imaginations have been considered as a defense mechanism in the process of socialization. The specificity of children's fantasy is that it is an idealized reality. This feature of the children's fantasy that serves as a psychological defense, explains the emergence of unmotivated aggression and antisocial behavior of the children. It is explained that escape into the fantasy does not bring the child full protection and pleasure. It has been suggested that neurotic behavior does not allow the child to suffer and helps not to feel emotional pain. Specific features of anxiety and neurotic behavior of a child have been identified. An example of literature illustrates how the child's subjective vision of the world creates his anxious feelings and causes antisocial behavior. The author considers that the solution to the dilemma of childhood neuroses is the elimination or reduction of external factors and correction of the imaginary world of the child.

Key words: antisocial behavior, infantile neurosis, childhood fantasy, and protection mechanisms, neurotic behavior, anxiety.

Received July 03, 2015

Revised August 19, 2015

Accepted September 22, 2015

Емоційний компонент розумової працездатності першокурсників як предмет психологічного дослідження

Shevchenko S.V. The emotional component of first-year students' mental efficiency as a subject of psychological research / S.V. Shevchenko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 702–710.

С.В. Шевченко. Емоційний компонент розумової працездатності першокурсників як предмет психологічного дослідження. Стаття присвячена розгляду емоційного компонента розумової працездатності першокурсників як базового конструкта особистості, суб'єктивної основи їх відношення до інтелектуальної діяльності. Автором здійснено теоретичний аналіз наукових напрацювань з проблеми, зазначено, що емоційні процеси безпосередньо регулюють розумову діяльність особистості, підтримують певний рівень психічної активності. Наголошено на тому, що не дивлячись на суттєві напрацювання у сфері зазначеної проблеми, дослідження особливостей емоційного компонента розумової працездатності першокурсників залишається недостатньо вивченим питанням. У статті експериментально досліджено емоційні стани студентів-першокурсників (стомлення, монотонія, пресичення, стрес). На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що емоційний компонент розумової працездатності першокурсників характеризується емоційними станами особистості студента, які активізуються під впливом розумового навантаження, інтенсивної або тривалої інтелектуальної діяльності. У більшості студентів-першокурсників діагностовано незначне зниження витривалості, наявність помилок при виконанні інтелектуальної діяльності. У ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій вони схильні до відчуття нудьги, сонливості з домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Більшість студентів схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавою діяльності, що проявляється у вираженій відмові від розумових операцій.

Ключові слова: емоційний компонент, розумова працездатність, стомлення, монотонія, пресичення, стрес, першокурсники.

С.В. Шевченко. Эмоциональный компонент умственной работоспособности первокурсников как предмет психологического исследования. Статья посвящена рассмотрению эмоционального компонента

умственной работоспособности первокурсников как базового конструкта личности, субъективной основы их отношения к интеллектуальной деятельности. Автором осуществлён теоретический анализ научных работ по проблеме, указано, что эмоциональные процессы непосредственно регулируют умственную деятельность личности, поддерживают определённый уровень психической активности. Отмечено, что несмотря на существенные наработки в сфере указанной проблемы, исследования особенностей эмоционального компонента умственной работоспособности первокурсников остаётся недостаточно изученным вопросом. В статье экспериментально исследованы эмоциональные состояния студентов-первокурсников (утомление, монотония, пресыщение, стресс). На основе проведённого исследования сделан вывод, что эмоциональный компонент умственной работоспособности первокурсников характеризуется эмоциональными состояниями личности студента, которые активизируются под воздействием умственной нагрузки, интенсивной или длительной интеллектуальной деятельности. У большинства студентов-первокурсников диагностировано незначительное снижение выносливости, наличие ошибок при выполнении интеллектуальной деятельности. В ситуациях однообразной работы с частым повторением стереотипных действий они склонны к ощущению скуки, сонливости с доминирующей мотивацией к изменению деятельности. Большинство студентов склонны иногда к неприятию слишком и субъективно неинтересной деятельности, что проявляется в выраженном отказе от умственных операций.

Ключевые слова: эмоциональный компонент, умственная работоспособность, утомление, монотония, пресыщения, стресс, первокурсники.

Постановка проблеми. Проблема емоційного стану людини завжди займала одне з головних місць в дослідженнях вчених різних країн світу. Емоційна сфера людини є однією з найскладніших в психічній саморегуляції діяльності індивіда, вона пов'язана з усіма психічними процесами, властивостями і станами особистості. Емоції визначають ставлення людини до навколишнього світу, сутність тих якісних змін, що відбуваються в особистості в процесі її розвитку і тому вони найбільш оперативні сигналізатори практично всіх змін, що відбуваються в організмі людини [10, с. 45]. Найважливішою особливістю емоцій є їх безпосередній зв'язок зі зміною стану функціонування систем забезпечення життєдіяльності організму. За рахунок процесів напруженості, збудження і гальмування, які лежать в основі саморегуляції діяльності, у людини формується приватне позитивне чи негативне ставлення до об'єктивної діяльності. При цьому позитивні емоції підвищують життєвий тонус людини, негативні емоції, на протигагу позитивним, знижують рівень психічної активності людини [10, с.45], [8; 9].

Тому, позитивний супровід розумової праці особистості справляє визначальний вплив на успішне вирішення нею інте-

лектуальних та інших завдань. У процесі навчальної діяльності висока працездатність детермінується позитивними емоціями, почуттям власної гідності, впевненості та бажанням працювати. Тоді як в умовах зниженої розумової працездатності закономірно виникають негативні емоції, з'являється відчуття втоми, виникає бажання припинити роботу, причому в міру наростання стомлення посилюється і негативний емоційний супровід діяльності. При такому підході емоційна складова розумової працездатності студента виступає суб'єктивної основою його ставлення до діяльності, а вивчення її особливостей є актуальним напрямом сучасної психологічної науки [10, с. 85-86].

Актуальність дослідження полягає в необхідності дослідження емоційного конструкта розумової працездатності, впливу емоційних стресів на засвоєння інформації, адже емоції виконують функцію регулювання активності людини шляхом відображення значимості зовнішніх і внутрішніх ситуацій для здійснення життєдіяльності [3, с. 23-24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. В останні десятиліття у вітчизняній психології виділилися в окремий напрям дослідження, спрямовані на виявлення психологічних аспектів розумової працездатності особистості, вивчення її емоційних станів. Дослідники відзначили [1; 2; 4; 6], що емоції дозволяють визначити характер тих якісних змін, що відбуваються в людині в процесі її розвитку і діяльності. Емоції є одним з найбільш оперативних сигналізаторів практично всіх змін, що відбуваються в організмі. Переплетення емоцій зі значною кількістю психічних процесів, властивостей, станів і якостей свідчить про інтегративність і величезну роль, яку вони відіграють у життєдіяльності людини [10, с.84-85]. Під емоцією дослідники розуміють переживання людиною свого ставлення до об'єктивного світу, яке фокусується в значущості для неї актуалізованого явища чи події [10, с.85].

Більш глибоке розуміння змісту емоційного ставлення в ієрархії показників розумової працездатності представлені у визначенні І.Д. Бехом емоцій як механізму безпосередньої презентації суб'єкту особистісного сенсу відображуваних ним об'єктів, явищ, цілісних ситуацій, культурних, матеріальних та ідеальних утворень. На думку вченого, коли людина помічає щось, згадує, думає про щось з радістю, сумом, здивуванням, огидою і ін., то емоції, таким чином, повідомляють особистості своєю специфічною мовою безпосередню оцінку значущості супроводжуваних ними образів, тобто оцінку ставлення відповідних соціокультурних досягнень і психологічних утворень до реалізації потреб суб'єкта [5], [10, с.85].

Цікавим є підхід О.П. Петрів, яка, вивчаючи психологічні особливості розумової працездатності дітей молодшого шкільного віку, зазначила, що засвоєння особистістю необхідного обсягу навчального матеріалу вимагає систематичної і цілеспрямованої роботи над ним, незважаючи на емоційне (позитивне чи негативне) його сприйняття. Такі об'єктивні умови вимагають від дитини значних вольових зусиль протягом тривалого часу. Важливість вольового зусилля в розумовій працездатності, на думку автора, зростає також у зв'язку зі зміною провідної діяльності. Саме тому, автор першою складовою структури розумової працездатності особистості виділила емоційно-вольовий компонент. Його показниками виступають емоції і воля, а загальним критерієм розвитку – емоційно-вольова стійкість особистості при виконанні навчальної діяльності [10, с.86-87].

Особливий інтерес для психологічної науки має дезінтеграційна теорія втоми людини, яка описує детермінанти порушення регуляції процесів психічної активності. Деформація головних психічних процесів при стомленні, відповідно до цього напрямку, викликає «хаос» у сприйнятті, зміна властивостей уваги та інших психічних функцій, які негативно впливають на розумову працездатність особистості [10, с.57]. Схожим за зовнішніми проявами з втомою, але відмінний за змістом, є особливий психічний стан людини, що виникає при тривалій розумовій роботі, – монотонія (Є. Ільїн, Я. Коломенський, Г. Костюк, В. Рождественська, О. Скрипченко, Б. Теплов). Відмінність між стомленням і монотонією полягає в механізмах гальмування активності особистості [10, с.55-56].

Представники емоційної теорії стомлення особистості (М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, В. Ротенберг, Г. Сельє, П. Симонов та ін.). В основу характеристики кількісних і якісних змін її працездатності поклали стресовий стан, який виникає в результаті тривалого емоційного впливу несприятливих зовнішніх умов. Емоційний стрес значно посилюється, якщо суб'єкт розглядає його як нездоланну перешкоду, а свої можливості для її подолання недооцінює. До особливого виду стресу дослідники віднесли емоційні стани, що виникають в незвичних умовах розумового перевантаження, надзвичайно відповідальних або небезпечних умовах діяльності, сенсорної ізоляції і т.д. [10, с.47].

Відзначимо, що в сучасних умовах зростання емоційної інтенсивності та напруженості праці, коли різні емоційні стреси почали з особливою силою діяти на людину, виникло багато проблем, пов'язаних зі зниженням рівня інтелекту, погіршенням емоційного стану і зниженням стресостійкості особистості

[8, с.14], [10, с.46]. Накопичення в особистості переживань під впливом потужного інтелектуального навантаження знижує рівень її розумової працездатності. Такий стресовий стан людини є одночасно причиною і наслідком виникнення у неї хронічної перевтоми [10, с.48]. Незважаючи на існуючі напрацювання в області означеної проблеми, дослідження особливостей емоційного компонента розумової працездатності першокурсників залишається недостатньо вивченим питанням.

Мета дослідження – теоретично й експериментально вивчити психологічні особливості емоційного компонента розумової працездатності студентів першого року навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення емоційного компонента розумової працездатності першокурсників нами була використана методика «*Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженої працездатності (втома-монотонія-перенасичення-стрес)*» (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леонової і С.Б. Величковського) [7, с. 200], яка спрямована на визначення у студентів ступеня прояву кожного зі станів працездатності (втома-монотонія-перенасичення-стрес). Розвиток зазначених станів призводить не тільки до зниження розумової працездатності, а й впливає на якісні характеристики поведінки і емоційне забарвлення переживань, провокує значні зміни в мотиваційній сфері особистості.

Експериментальною базою дослідження стали Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького та Мелітопольський відокремлений підрозділ Запорізького інституту економіки та інформаційних технологій. Вибірка складала 285 студентів-першокурсників.

Якісний і кількісний аналіз вивчення емоційного компонента розумової працездатності першокурсників, а саме ступеня прояву кожного з емоційних станів (стомлення-монотонія-перенасичення-стрес) за методикою «*Опитувальник ДОРС. Диференційована оцінка станів зниженої працездатності (втома-монотонія-перенасичення-стрес)*» (авт. Плас і Ріхтер, модиф. А.Б. Леонової і С.Б. Величковського) визначив, що у 84,91% студентів домінує помірний рівень *втоми*, для них такий стан працездатності частково присутній в процесі їх розумової роботи, у них спостерігається незначне зниження витривалості, наявність деяких несуттєвих помилок при виконанні інтелектуальної діяльності, що майже не позначається на її ефективності. Разом з тим, 11,58% респондентів продемонстрували низький рівень за цим показником. Вони не відчувають виснаження, занепад сил при ви-

конанні розумової роботи має тимчасовий і короткочасний характер, виконуючи роботу без значних помилок, тим самим маючи значний потенціал до обробки розумових завдань. Дослідження виявило, що у 3,51% першокурсників є виражений рівень втоми, вони перебувають у стані виснаження, виконуючи розумові вправи та завдання, що розвивається внаслідок тривалого й інтенсивного впливу розумових навантажень, з домінуючою мотивацією на завершення інтелектуальної роботи і відпочинок. У них спостерігається погіршення продуктивності праці, значне збільшення помилок при здійсненні розумової діяльності, підвищення нерво-емоційного напруження і зменшення загальної витривалості. У 68,07% досліджуваних переважає помірний рівень *монотонії*, яка виникає в ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій і супроводжується відчуттям нудьги, сонливості і домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Для 18,95% студентів характерний низький рівень прояву цього стану. У них лише іноді спостерігається незначне зниження активності при загальній включеності навіть в одноманітну розумову роботу. Для 12,98% першокурсників характерний виражений рівень *монотонії*, що проявляється у зниженні уваги і загальної здатності до волевих зусиль, а іноді і відмові від виконання розумової діяльності. За показником психічного *перенасичення* було встановлено, що у 71,93% студентів діагностовано помірний рівень прояви цього стану. Вони схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавої діяльності, зміни заданого стереотипу виконання розумових дій. У 28,07% респондентів виявлено низький рівень *перенасичення*. Вони здатні сприймати нецікаву розумову діяльність без прагнення її припинити. Стан *напруженості і стресу* (як один із проявів зниженої працездатності) є частково наявними для більшості студентів (77,89% мають помірний рівень прояви цього стану). Це дає підстави констатувати те, що вони частково схильні до переживання стресу, який може проявлятися у стані загальної мобілізації психологічних і енергетичних ресурсів, що розвивається у відповідь на підвищення складності або суб'єктивної значущості діяльності. Було встановлено, що тільки у 22,11% першокурсників спостерігаються низькі показники прояви стресу. У них відсутні значні зміни в їх психічному та емоційному станах, що забезпечує оптимальну продуктивність розумової діяльності.

Висновки. На основі проведеного теоретичного узагальнення та експериментального вивчення особливостей емоційного компонента розумової працездатності студентів-першокурсників можна зробити наступні висновки:

1. Емоційний компонент розумової працездатності першокурсників характеризується емоційними станами особистості студента, які активізуються під впливом розумового навантаження, інтенсивної або тривалої інтелектуальної діяльності.

2. Залежно від того, який вплив надає стан напруженості на ефективність інтелектуальної діяльності, виділяють стани операційної та емоційної напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкта і зберігає високий рівень його працездатності. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної структури розумової діяльності, внаслідок чого її ефективність знижується [11, с.53].

3. У більшості студентів-першокурсників діагностовано незначне зниження витривалості, наявність помилок при виконанні інтелектуальної діяльності. У ситуаціях одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій вони схильні до відчуття нудьги, сонливості з домінуючою мотивацією до зміни діяльності. Більшість студентів схильні іноді до неприйняття занадто і суб'єктивно нецікавих діяльності, що проявляється у вираженій відмові від розумових операцій, або внесенні змін в заданий стереотип виконання в ситуації підвищення складності або суб'єктивної значущості розумової діяльності.

Перспективами подальших розвідок з цього напрямку є дослідження емоційних станів і факторів, що впливають на їх показники у студентів інших курсів.

Список використаних джерел

1. Аргентов Ю. А. Взаимосвязь воли и психических состояний у старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук : [спец.] : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ю. А. Аргентов ; ЯГПИ. – Ярославль, 1972. – 16 с.
2. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Роман Маркович Баевский. – К.: Медицина, 1979. – 298 с.
3. Бачериков Н. Е. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи / Н. Е. Бачериков, М. П. Воронцов, Э. И. Добромиль. – К. : Здоровье, 1988. – 168 с.
4. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / Іван Дмитрович Бех //Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10–15.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003.– Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.

6. Вартанян Г. А. Эмоции и поведение / Г. А. Вартанян, Е. С. Петров. – Л. : Наука, 1989. – 144 с.
7. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Наталия Евгеньевна Водопьянова. — СПб. : Питер, 2009. — 336 с: ил.
8. Долинская Л. В. Психологические особенности самоконтроля подростков: автореф. дис....канд. психол. наук: [спец.] : 19.00.07 – педагогическая психология / Л. В. Долинская ; КГПИ. – К., 1978. – 24 с.
9. Долинська Л. В. Умови та критерії особистісного зростання в основних персонологічних теоріях / Любов Василівна Долинська // Психологія : зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 60–72.
10. Петрів О. П. Психологічні особливості розумової працездатності молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ольга Петрівна Петрів ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 226 с.
11. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія – вид. друге, перероб. і доповн. /Володимир Миколайович Чернобровкін; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Argentov Ju. A. Vzaimosvjaz' voli i psihicheskikh sostojanij u starshih shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : [spec.] 19.00.07: «Pedagogicheskaja psihologija» / Ju. A. Argentov ; JaGPI. – Jaroslavl', 1972. – 16 s.
2. Baevskij R. M. Prognozirovanie sostojanij na grani normy i patologii / Roman Markovich Baevskij. – K. : Medicina, 1979. – 298 s.
3. Bacherikov N. E. Psihogigijena umstvennogo truda uchashhejsja molodezhi / N. E. Bacherikov, M. P. Voroncov, Je. I. Dobromil'. – K. : Zdorov'je, 1988. – 168 s.
4. Beh I. D. Bilja vytokiv sutnosti osobystosti / Ivan Dmytrovych Beh //Shljah osvity. – 1999. – № 2. – S. 10–15.
5. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti : u 2 kn. / Ivan Dmytrovych Beh. – K. : Lybid', 2003.– Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady. – 2003. – 280 s.
6. Vartanjan G. A. Jemocii i povedenie / G. A. Vartanjan, E. S. Petrov. – L. : Nauka, 1989. – 144 s.
7. Vodop'janova N. E. Psihodiagnostika stressa / Natalija Evgen'evna Vodop'janova. — SPb. : Piter, 2009. — 336 s: il.
8. Dolinskaja L.V. Psihologicheskie osobennosti samokontrolja podrostkov: avtoref. dis....kand. psihol. nauk: [spec.] :

- 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / L. V. Dolinskaja ; KGPI. – K., 1978. – 24 s.
9. Dolyns'ka L. V. Umovy ta kryterii' osobystisnogo zrostannja v osnovnyh personologichnyh teorijah / Ljubov Vasylivna Dolyns'ka // Psihologija : zb. nauk. pr. / NPU im. M. P. Dragomanova. – K., 2000. – Vyp. 11. – S. 60–72.
 10. Petriv O. P. Psihologichni osoblyvosti rozumovi' pracezdatnosti molodshyh shkoljariv: dys. ... kand. psihol. nauk : [spec.] 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Ol'ga Petrivna Petriv ; NPU im. M. P. Dragomanova. – Kyi'v, 2005. – 226 s.
 11. Chernobrovkin V.M. Psihologija pryjnattja pedagogichnyh rishen': monografija. – vyd. druge, pererob. i dopovn / Volodymyr Mykolajovyh Chernobrovkin: Derzh. zakl. «Lugan. nac.. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Lugans'k : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. – 448 s.

S.V. Shevchenko. The emotional component of first-year students' mental efficiency as a subject of psychological research. The article considers the emotional component of first-year students' mental efficiency as a basic construct of a personality, subjective basis of their relationship to intellectual activities. The author carried out a theoretical analysis of scientific studies on the issue, stated that emotional processes directly regulate mental activities of the personality, maintain a certain level of mental activities. It is noted that despite the significant achievements in the field of this problem, the study of the emotional component of first-year students' mental efficiency remains understudied issue. The emotional states of the first-year students (fatigue, monotony, satiation, stress) are experimentally investigated in the article. On the basis of the study it is concluded that the emotional component of first-year students' mental efficiency is characterized by emotional states of the student's personality, which are activated under the influence of mental workload, intensive or prolonged intellectual activities. Most first-year students are diagnosed with a slight decrease in stamina, errors in the performance of intellectual activities. In situations of monotonous work with the frequent repetition of stereotypical actions they are prone to a sense of boredom, drowsiness with the dominant motivation for a change of activities. Most students sometimes tend to rejection of subjective and uninteresting activities, which manifests in the refusal from mental operations.

Key words: emotional component, mental efficiency, fatigue, monotony, stress, first-year students.

Received July 08, 2015

Revised August 11, 2015

Accepted September 23, 2015

Характеристика особистісного досвіду психологічно ресурсних осіб

Shtepa O.S. Characteristics of personal experience of psychologically resourceful people / O.S. Shtepa // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 711–726.

О.С. Штепа. Характеристика особистісного досвіду психологічно ресурсних осіб. Емпіричними дескрипторами особистісного досвіду допущено мотиваційні цінності, базові переконання, операційні характеристики життєвих завдань, особливості ставлення до Іншого, екзистенційна здійсненність, життєстійкість, смисложиттєві орієнтації. За допомогою багатofакторного аналізу встановлено, що особистісний досвід осіб з високим рівнем психологічної ресурсності на емпіричному рівні характеризується дев'ятифакторною моделлю, що в сукупності описує близько 97% дисперсії. Головними характеристиками особистого досвіду осіб з високим рівнем психологічної ресурсності є такі: екзистенційна здійсненність, автентичність; переконаність у самоцінності; усвідомлення ресурсними людьми власних егоїзму, гордині та амбівалентності у ставленні до інших; головними актуалізованими ресурсами є «робота над собою» та «доброта до людей», а вичерпаним ресурсом є «самореалізація у професії» і «допомога іншим»; сумніви у переконаннях щодо доброти людей та, що у світі добра більше, ніж зла, а також щодо необхідності відповідати очікуванням інших. Обґрунтовано, що особистісний досвід психологічно ресурсних людей відрізняється від досвіду нересурсних осіб за змінами Я-концепції за напрямками «дружелюбність», «альтруїзм», «підозрливість». За допомогою кореляційного аналізу доведено, що зміни Я-концепції психологічно ресурсних осіб за напрямом «альтруїзм» пов'язані з актуалізацією ресурсу «впевненість у собі», а за напрямом «дружелюбність» – з відмовою від приниження як форми ставлення до Іншого. На основі результатів аналізу причин та ефектів обґрунтовано, що психологічна ресурсність є ефектом зміни Я-концепції за ознакою «альтруїзм».

Ключові слова: психологічна ресурсність, особистісний досвід, ставлення до Іншого, Я-концепція, самоцінність, базові переконання, екзистенційна здійсненність, життєстійкість, смисложиттєві орієнтації.

Е.С. Штепа. Характеристика личностного опыта психологически ресурсных людей. Эмпирическими дескрипторами личностного

опыта предположены мотивационные ценности, базовые убеждения, операционные характеристики жизненных заданий, особенности отношения к Другому, экзистенциальная исполненность, жизнестойкость, смысложизненные ориентации. С помощью многофакторного анализа установлено, что личностный опыт людей с высоким уровнем психологической ресурсности характеризуется девятифакторной моделью, которая в совокупности описывает около 97% дисперсии. Главными характеристиками личностного опыта людей с высоким уровнем психологической ресурсности являются: экзистенциальная исполненность, аутентичность; убеждение относительно самоценности; осознание ресурсными людьми собственных эгоизма, амбивалентности и гордыни по отношению к другим; главными актуализированными ресурсами являются «работа над собой» и «доброта к людям», а исчерпанными ресурсами – «самореализация в профессии» и «помощь другим»; сомнения в убеждениях относительно доброты людей и, что в мире добра больше, чем зла, а также относительно необходимости соответствовать ожиданиям других. Обосновано, что личностный опыт психологически ресурсных людей отличается от опыта нересурсных людей в изменениях Я-концепции в направлениях «дружелюбность», «альтруизм», «подозрительность». С помощью корреляционного анализа показано, что изменения Я-концепции психологически ресурсных людей в направлении «альтруизм» связаны с актуализацией ресурса «уверенность в себе», а в направлении «дружелюбность» – с отказом от унижения как формы отношения к Другому. На основе результатов анализа причин и эффектов обосновано, что психологическая ресурсность является эффектом изменений Я-концепции в направлении «альтруизм».

Ключевые слова: психологическая ресурсность, личностный опыт, отношение к Другому, Я-концепция, самоценность, базовые убеждения, экзистенциальная исполненность, жизнестойкость, смысложизненные ориентации.

Постановка проблеми. У сучасній психології розвитку, що характеризує особистість з позиції постнекласичного герменевтичного підходу, головним вектором зміни особистості дорослих осіб вважають їх особистісний досвід [16, С.163]. У зв'язку з цим уточнено критерії кризового та гармонійного проживання людиною зрілого періоду життя, а саме: 1) вважають, що криза зрілості зумовлена не віком, а особливостями досвіду людини, що розкриваються внаслідок переміни життєвої ситуації [1, С.334]; 2) ступінь психологічного благополуччя дорослих пов'язують з тим, якою мірою їх Я-концепція дає їм змогу сприймати важливий для них досвід [13, С.95]. Н. Рубштейн зауважив, що досвід, наданий людиною ревізії, стає одним з її головних ресурсів – мудрістю [17, С.199]. Проте, на погляд Н. Чепелевої, «якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні

інтерпретаційні ресурси» [22, С.16]. Представлені дані щодо зв'язку зміни досвіду людини та перемін її особистості у зрілому віці дозволили припустити, що саме психологічна ресурсність особи є предиктором якісних змін особистості у зрілому віці. Водночас для уможливлення застосування цього предиктора для аналізу психологічних проблем особистості необхідно теоретично й емпірично з'ясувати роль психологічної ресурсності у структурі особистісного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досвід характеризують як «неповторне поєднання внутрішнього (індивідуального) та зовнішнього (соціокультурного) світів» [3, С.30], як сукупність стійких оцінок на основі системи інтерпретацій, що склалася [8, С.17]. Однією з головних характеристик досвіду вважають саме діалогічність [16, С.35], відтак формою провадження взаємодії між особистістю та її внутрішнім і повнішим світом розуміється діалог, а засобами його творення – ресурси дискурсу. Механізмами проживання досвіду обґрунтовано розуміння, інтерпретацію, наративізацію [22, С.18,20].

Розрізняють життєвий досвід людини, головним елементом якого є переживання, та особистісний досвід, головною одиницею якого є смисл [21, С.437]. Творення смислу можливе лише у ситуаціях з незакритою валентністю, причому прагнення сенсу порівнюють із розсуванням людиною меж психологічної ситуації та вважають шансом для її особистісного зростання. У пошуках цього шансу особа прагне бути в певних ситуаціях, надаючи їм статусу події [16, С.145,147]. Подію характеризують як результат герменевтичної роботи людини, що виявляється у транспонуванні елементів життєвого досвіду в екзистенційний [21, С.438], тобто категоризації переживання [21, С.402], що означається зламом стабільної ситуації [16, С.144]. За зміни рівноваги між зовнішнім і внутрішнім світом набуває значущості стійкість внутрішніх ресурсів особистості, що характеризується як готовність та вміння особи здобувати необхідний досвід для зіставлення наявних власних внутрішніх можливостей і вибору напрямку взаємодії з зовнішнім світом [6, С.43]. Формально «злам» характеризують як розрив між досвідом пережитим і досвідом вираженим [16, С.40]; суб'єктивно «злам» пов'язують із «викликом», тобто необхідністю нових рішень [21, С.383], що постала в результаті зіткнення заскорузлої установки та перспективи [11, С.23]. Причому в міжперсональному просторі прийняття перспективи розкривають як здатність особи дізнаватися про очікування інших [20, С.96], а в інтрасуб'єктному – як очікування людини щодо

себе самої. Зокрема, Р. Мей обґрунтовує появу в людини чуття провини за те, що вона не є тим, ким мусить бути, як виклик з боку екзистенції, якому завжди передує «зустріч» особи зі смислом, самою собою чи Іншим [11, С.15, 21, 23]. Відчуття людиною неможливості продовжувати бути такою, якою була раніше, Д. Б'юдженталь окреслив через переживання відчаю [2]. З одного боку, відчай викликаний переживанням особою самотності через втрату віри та довіри [4, С.309], а з іншого – переживанням заздрощів щодо Іншого, який володіє певною перевагою [7, С.353]. Обидва ракурси проблеми відчаю зумовлені нестачею енергії для формування реалістичної позиції [4, С.310] та ресурсів для реалізації власного досягнення [7, С.353]. Нестача енергії, ресурсів сприймається людиною як страждання. Втім, на погляд Ф Майленової, ресурси є тими елементами досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату [9, С.246]. Відтак, ідеться не про уникнення чуття відчаю та страждання, а про трансформацію перешкод вияву сутності особистості у її ресурс.

Проживання людиною екзистенційних проблем стає підставою для формування екзистенційного досвіду, головні компоненти якого – екзистенційна проблема, осягнення і таємниця означаються суб'єктивно [21, С.395], а актуалізування супроводжується значною напругою внутрішніх ресурсів [21, С.456]. Розв'язання екзистенційних проблем називають духовним життєвим завданням [18, С.400], [2], що реалізується шляхом інтерпретації та реінтерпретації системи конструктів «Я – світ». Результатом інтерпретації є оцінка людиною себе за критерієм вартості, а інших – за критерієм сумісності [7, С.18]. Наслідком репродуктивної інтерпретації є стагнуючий досвід, у якому не змінено інтерпретаційних схем, що містять травмувальні фрагменти [16, С.14], а результатом продуктивної інтерпретації стає авторська позиція особи щодо власного особистісного досвіду [16, С.24], у якій уможливорюється те, що раніше людині видавалося неможливо здійснити [21, С.456]. Визначення життєвої ситуації як значущої дає змогу людині визначитися самій собі [5, С.108], тобто зайняти відносно власного особистісного досвіду певну позицію – автора, коментатора, оповідача, дослідника власного життя [16, С.27]. Здатність створювати дискурси, а не підкорюватися їм чи репродуктивно відтворювати, пов'язують з авторською суб'єктною позицією та вважають характеристикою дискурсивного суб'єкта [16, С.21], який має доступ до власних інтерпретаційних ресурсів.

Інтерпретаційні ресурси характеризують як інтерпретаційні схеми, «які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події» [22, С.16]. Найбільш поширеними інтерпретаційними схемами вважають знання та уявлення людини, особистісні смисли, типові культурні сюжети [14, С.46]. Втім, інтерпретаційні схеми мають надаватися ревізії з метою позбавлення ілюзій та підтримки відкритості досвіду, яка є основою довіри людини до себе та інших [15, С.222, 237, 239]. Авторська життєва позиція особистості, що виявляється у прагненні людини розкривати власний творчий потенціал і турбуватися про інших, надає особі відчуття повноти життя та необхідності іншим [18, С.397, 402], особистісної здійсненності, реалізованості. Причому рівень здійсненності зумовлений як відчуттям особи власної затребуваності іншими [18, С.3966], так і відчуттям людиною здатності бути якомога більшою мірою самою собою, реалізовувати власну сутність [12, С.71], [18, С.402]. На погляд А. Маслоу, самоактуалізованим людям властиво інтерпретувати себе в життєвих ситуаціях як людину співпраці [10, С.210]. Відтак екзистенційний досвід постає як джерело позитивних особистісних змін, що виявляються саме в зрілому віці [2], [21, С.384]. На погляд дослідників, індикатором особистісних змін, що відбулися внаслідок рефлексії людиною власного досвіду, є Я-концепція [13, С.95]. Вибудована особою Я-концепція опирається впливам нового досвіду настільки, що актуалізується конфлікт між прагненням людиною самоактуалізації та правильному сприйманню нею внутрішнього та зовнішнього досвіду (Р. Нельсон-Джонс за А. Реан [13, С.95]. Водночас, на думку К. Роджерса, за відчуття людиною бути прийнятою Іншим, людина наважується проаналізувати деякі аспекти досвіду, що суперечать її Я-концепції, і таким чином Я-концепція особистості стає більш відповідною «Я-ідеальному» [15, С.120, 283].

Аналіз літератури уможливив висновок про те, що внутрішні ресурси людини актуалізуються в екзистенційному досвіді, а їх головною функцією є реінтерпретація можливостей людини, за якої її уявлення про себе наближуються до розуміння власної сутності.

Основний матеріал і результати дослідження. Концепція дослідження сформульована в рамках постнекласичного герменевтичного підходу, в якому головними характеристиками особистості є відкритість досвіду, динамічність ментальної картини світу, усвідомлення унікальності власного життя, відносна неза-

лежність від зовнішніх впливів. Наріжним концептом розуміння суб'єктності людини є «досвід» [16, С.10, 13].

Ми характеризуємо особистісно-екзистенціальні ресурси як диспозиції інтенційності, що актуалізуються у ситуаціях морального самовизначення як можливість та 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.

Метою дослідження є визначення особистісно-екзистенціальних ресурсів, що задіяні в продуктивній інтерпретації особистісного досвіду. Об'єктом дослідження є суб'єктність як здатність самовизначення особистості; предметом – локалізація особистісно-екзистенціальних ресурсів у структурі особистісного досвіду. **Методи дослідження:** 1) емпіричні – метод опитування, методи багатofакторного та порівняльного аналізу; 2) теоретичні – методи психологічної герменевтики (концептуалізація та психологічна інтерпретація).

Теоретичні завдання дослідження: 1) визначити супідрядність особистісного досвіду та внутрішніх ресурсів, 2) з'ясувати локус та функції внутрішніх ресурсів у структурі особистісного досвіду, 3) проінтерпретувати роль внутрішніх ресурсів у позитивних змінах особистості.

На наш погляд, важливою умовою, що задає позитивний напрям змінам особистості, є здатність людини актуалізувати за екзистенційного вибору власні ресурси дискурсу і таким чином зайняти в життєвому просторі авторську позицію. Формою вияву ресурсів дискурсу ми допускаємо особистісні смисли, що характеризують чуття здійсненності та затребуваності людини. Головна функція ресурсів дискурсу, ймовірно, полягає в інтерпретації особою значення відчаю, який виникає у процесі пошуку людиною гармонійного способу транслявання власної сутності через свою особистість, персону.

Теоретичне визначення ресурсів дискурсу дозволяє стверджувати, що продуктивна інтерпретація людиною власного особистісного досвіду зумовлена саме психологічною ресурсністю особи, оскільки йдеться про здійснення доступу до ресурсів, який можна тлумачити як здатність оперувати ними. Водночас психологічну ресурсність нами охарактеризовано як уміння людини актуалізувати власні особистісно-екзистенційні ресурси та оперувати ними. Відтак, можна зробити висновок про

те, що психологічно ресурсні особи стали ресурсними внаслідок продуктивної інтерпретації власного особистісного досвіду, яку було здійснено на основі певних ресурсів дискурсу. Зважаючи на таємницю, що є невід'ємною компонентою екзистенційного досвіду, вважаємо за доцільне на емпіричному рівні уточнити, які саме ресурси задіяні у продуктивній інтерпретації досвіду, адже це дасть змогу психологам-практикам актуалізувати ці ресурси у клієнтів з метою конструктивнішого проживання ними складних життєвих ситуацій.

Нами сформульовано такі емпіричні завдання дослідження: 1) побудувати багатофакторну модель особистісного досвіду осіб з високим рівнем психологічної ресурсності, 2) побудувати багатофакторну модель особистісного досвіду осіб, які за емпіричними критеріями опитувальника психологічної ресурсності не характеризуються як психологічно ресурсні. Емпіричними дескрипторами особистісного досвіду нами визначено мотиваційні цінності, базові переконання, операційні характеристики життєвих завдань, особливості ставлення до Іншого, екзистенційна здійсненність, життєстійкість, смисложиттєві орієнтації.

Діагностичний інструментарій склали такі методики: методика Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ) (адаптація І. Семків), шкала базових переконань Р. Янова-Бульмана (адаптація О. Кравцової), тест «Життєві завдання особистості» (розробка колективу лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології АПН України під керівництвом Т. М. Титаренко), опис морально-етичного ставлення до Іншого за Ю. Александровою, шкала екзистенції (Existenzskala) А. Ленгле та К. Орглера (адаптація С. Кривцової), тест життєстійкості (адаптація Д. Леонтєва та Є. Рассказової опитувальника Hardiness Survey С. Мадді), тест смисложиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтєва (адаптована версія тесту «Ціль у житті» (PIL) Дж. Крамбо та Л. Махоліка), методика багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин Т. Лірі (адаптація А. Реана), авторський опитувальник психологічної ресурсності.

У дослідженні взяли участь 209 осіб віком 20-53 років (студенти, вчителі, спортивні тренери, викладачі вищих навчальних закладів, психологи-консультанти, правники, медичні працівники середньої ланки). З них 144 характеризувалися високим рівнем психологічної ресурсності, а 65 осіб за емпіричними критеріями опитувальника психологічної ресурсності не схарактеризовано як психологічно ресурсні.

За допомогою порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента визначено, що в загальній групі досліджуваних чоловікам властивий вищий рівень таких показників ставлення до Іншого, як авторитарність та мстивість, а нижчий рівень – за сформованістю мотиваційної цінності «доброзичливість» та ресурсу «доброта до людей». Встановлено, що з віком зростає рівень відповідальності та екзистенційності як показників екзистенційної здійсненності. Методом порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента з'ясовано, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості переконань щодо прихильності світу та доброти людей, а також базових переконань щодо самоцінності та того, що у світі добра більше, ніж зла; вищим рівнем сформованості усіх компонент екзистенційної здійсненності та компонент смислоттєвих орієнтацій (за винятком показника «локус-контролю життя»), усіх компонент життєстійкості; вищим рівнем за такими показниками Я-концепції, як «дружелюбність» та «альтруїстичність»; вищим рівнем таких показників ставлення до Іншого, як байдужість, прощення, підтримка. Особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються нижчим рівнем за таким показником Я-концепції, як «підозрілість»; нижчим рівнем таких показників ставлення до Іншого, як авторитарність, тиск, егоїзм, мстивість, тривога, гармонія, спокій.

Результати багатофакторного аналізу (метод Varimax normalized, extraction: Principal components, факторна вага >0,7) структури особистісного досвіду осіб, яких за емпіричним критерієм охарактеризовано як «ресурсні» та «нересурсні», вміщено в табл.1.

Таблиця 1

Компоненти емпіричної моделі особистого досвіду осіб зрілого віку, яких охарактеризовано як «ресурсні» та «нересурсні»

Структурні компоненти факторної моделі	Дані факторної моделі (А) особистісного досвіду психологічно ресурсних осіб	Дані факторної моделі (Б) особистісного досвіду психологічно нересурсних осіб
Фактор 1	тиск (-0,92), авторитарність (-0,97), мстивість (-0,99), ресурс «доброта до людей» (0,97), ресурс «самореалізація у професії» (-0,83)	конформізм як мотиваційна цінність (-0,71), доброзичливість як мотиваційна цінність (-0,85), універсалізм як мотиваційна цінність (-0,77), гнучкість як операційна характеристика жит-

		тевих завдань (0,88), амбівалентність як ставлення до Іншого (-0,91), ригідність як ставлення до Іншого (-0,91), творчість як ресурс (-0,80), загальний рівень психологічної ресурсності (0,84), зміни Я-концепції за напрямом «підозрілість» (0,92), відповідальність як компонента чуття екзистенційної здійсненності (-0,74), процес життя (0,94), результативність життя (0,94), локус-контролю Я (0,84), локус-контролю життя (0,84), загальний рівень осмисленості життя (0,93)
Фактор 2	ресурс «допомога іншим» (-0,93), включеність як компонента життєстійкості (-0,75), контроль як компонента життєстійкості (-0,73), загальний рівень життєстійкості (-0,81)	влада як мотиваційна цінність (0,77), переконаність у прихильності світу (0,80), переконаність у доброті людей (0,83), самоконтроль як переконання (0,93), везіння як переконання (0,90), базове переконання, що в світі добра більше, ніж зла (0,94), базове переконання щодо самоцінності (0,97), приниження як ставлення до Іншого (-0,77), тривога як ставлення до Іншого (-0,87), загальний рівень чуття екзистенційної здійсненності (-0,77)
Фактор 3	ресурс «робота над собою» (0,97), свобода як компонента чуття екзистенційної здійсненності (0,93), відповідальність як компонента чуття екзистенційної здійсненності (0,93), загальний рівень чуття екзистенційної здійсненності (0,98), екзистенційність як компонента чуття екзистенційної здійсненності (0,95)	творчість як ставлення до Іншого (-0,92), ресурс «впевненість у собі» (-0,81), ресурс «доброта до людей» (0,85), ресурс «прагнення до мудрості» (0,82), ресурс «робота над собою» (0,77), уміння використовувати ресурси (-0,92)

Фактор 4	амбівалентність (0,95), егоїзм (0,88), гордіня (0,89)	базове переконання, що світ сповнений сенсу (0,83), альтруїзм як ставлення до Іншого (0,86)
Фактор 5	цілі у житті (0,88), процес життя (0,87), результативність життя (0,75), загальний рівень осмисленості життя (0,96)	авторитарність як ставлення до до Іншого (-0,94), егоїзм як ставлення до Іншого (-0,92), гордіня як ставлення до Іншого (-0,91)
Фактор 6	відчай як ставлення до Іншого (0,84), підтримка як ставлення до Іншого (0,88), ресурс «успіх» (0,79)	смирнення як ставлення до Іншого (-0,86), ресурс «само-реалізація у професії» (0,84)
Фактор 7	цінність власного Я як переконання (0,79), самоконтроль як переконання (0,84), везіння як переконання (0,89), базове переконання щодо самоцінності (0,98)	байдужість як ставлення до Іншого (-0,83), ресурс «успіх» (-0,91)
Фактор 8	переконаність у прихильності світу (-0,75), переконаність у доброті людей (-0,81), базове переконання, що у світі добра більше, ніж зла (-0,84)	-
Фактор 9	гнучкість як операційна характеристика життєвих завдань (-0,78)	-
Дисперсія факторної моделі А, всього 96,8%		Дисперсія факторної моделі Б, всього 96,3%

На наш погляд, особистісний досвід психологічно ресурсних осіб відрізняється від досвіду нересурсних за такими головними показниками: 1) особистісний потенціал (емпіричним показником якого допускають життєстійкість) наповнено чуттям екзистенційної здійсненності та сенсовності життя, що можна трактувати, як свідому реалізацію власного життєвого призначення. Причому наявні обидві підстави для вияву екзистенційності як здатності змінювати життя на краще – свобода і відповідальність; 2) незадекларованість прихильності певним мотиваційним цінностям ми пов'язуємо з відмовою ресурсних людей від сталих схем інтерпретації; 3) базове переконання щодо власної самоцінності вміщує усі його компоненти, що засвідчує обґрун-

тованість чуття власної вартості ресурсних осіб; 4) визнання наявності у ставленні до інших амбівалентності, егоїзму та гордині ми вважаємо за вияв рефлексії над взаєминами, реалістичного сприймання себе; 5) базове переконання, що у світі більше добра, ніж зла, є у процесі становлення.

В особистісному досвіді психологічно ресурсних осіб головними особистісно-екзистенціальними ресурсами – інтерпретаційними ресурсами – є доброта до людей, самореалізація у професії, допомога іншим, робота над собою, успіх. В особистісному досвіді психологічно ресурсних людей ресурси не виявляються акордно, що, ймовірно, пов'язано з реалізуванням ними різних функцій. На наш погляд, ресурс успіху дає змогу розв'язати ситуацію відчаю трансцендентно – надаючи підтримку іншим. Ресурс роботи над собою важливий для самоаналізу, що передує побудові власної стратегії життя. Вичерпаність ресурсу допомоги іншим у зв'язку з розкритим особистісним потенціалом ймовірно вказує на напрям застосування актуалізованих потенцій. Вичерпаність ресурсу самореалізації у професії та актуалізованість ресурсу доброти до людей у зв'язку з визнанням відмови від тиску, авторитарності й мстивості у ставленні до інших, ми трактуємо як вияв головної зміни особистості, що відбулася внаслідок реінтерпретації власного досвіду, а саме: перехід від персоналізації як утвердження власної персони (особистості) до персоналіфікації як розкриття власної сутності.

Відтак, ми вважаємо, що роллю ресурсів у продуктивній інтерпретації досвіду є смислове наповнення концепту «затребуваність» ставленням до інших за типом підтримки та ставленням до себе як до особи, яка максимально розкриває власну сутність через особистість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що психологічно ресурсні особи стали ресурсними внаслідок продуктивної інтерпретації власного особистісного досвіду. В особистісному досвіді психологічно ресурсних осіб головними ресурсами дискурсу є доброта до людей, самореалізація у професії, допомога іншим, робота над собою, успіх. Висока ймовірність значущості реінтерпретації особистісного досвіду в зрілому віці зумовлена актуальністю для осіб цього віку розв'язання проблеми власної екзистенційності. Перспективи дослідження ми пов'язуємо з можливостями здійснення аналізу процесу реінтерпретації особистісного досвіду ресурсними людьми через вивчення їх футурологічних наративів.

Список використаних джерел

1. Белановская О. В. Проблема кризисов зрелого возраста / О. Белановская, Ю. Строгая // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т.3. – Вып. 4 (12). – С.333–339.
2. Бьюдженталь Джеймс Ф. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности / Джеймс Ф. Бьюдженталь [пер. с англ.] // Эволюция психотерапии: В 3-х т. – М.: «Класс», 1998. – Т.3. – С.180–207 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/_bugen01.htm>. – Мова рос.
3. Гапон Н. П. Категорія досвіду в модерній та постмодерній психологічній науці // Людина у сучасному світі. В трьох книгах. Книга 2. Психолого-антропологічний контекст: Колективна монографія; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 28–51.
4. Дидье Ж. Философский словарь [пер. с фр.] / Ж. Дидье. – М.: Мждунар. Отношения, 2000. – 544с.
5. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В. Знаков // Методология и история психологии. – Вып. 3. – Том 5. – 2010. – С.105–119.
6. Кумышева Р. М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром / Р. Кумышева // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С.37–45.
7. Куцан Н. І. Особливості різновидів заздрисності в ранньому юнацькому віці / Н. Куцан // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.29. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С.350–362.
8. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / О. М. Лактіонов; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2000. – 36 с. – укр.м.
9. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М.: «КСП+», 2002. – 416 с.

10. Маслоу А. Мотивация и личность [пер. с англ.] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
11. Мэй Р. Мужество творить [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/may_rollo/the_courage_to_create> . – Мова рос.
12. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
13. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. Реана. – М: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
14. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [пер. с англ.] / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
16. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
17. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М.: Эксмо, 2009. – 224 с.
18. Сапогова Е. Е. Психология развития человека [учеб. пос.] / Е. Сапогова. – М.: Асрент Пресс, 2001. – 460 с.
19. Фрейджер Ф. Личность: теории, эксперименты, упражнения [пер. с англ.] / Ф. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
20. Фридемман В. Нердингер. Ориентация на клиента [пер. с нем.] / Нердингер В. Фридемманн. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 180 с.
21. Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 584 с.
22. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду в контексті психологічної герменевтики [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 8–21. – Режим доступу <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoapp_2009_12_4.pdf>. – Мова укр.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Belanovskaja O. V. Problema krizisov zrelogo vozrasta / O. Belanovskaja, Ju. Strogaja // *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija.* – 2014. – Т.3. – Vip. 4 (12). – S. 333–339.
2. Bjudzhenal Dzhejms F. Predatel'stvo chelovechnosti: missija psihoterapii po vosstanovleniju nashej utrachennoj identichnosti / Dzhejms F. B'judzhenal [per. s angl.] // *Jevoljucija psihoterapii: V 3-h t.* – M.: «Klass», 1998. – Т.3. – S.180–207 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu:<http://psylib.org.ua/books/_bugen01.htm>. – Mova ros.
3. Hapon N. P. Katehoriia dosvidu v modernii ta postmodernii psykholohichnii nautsi // *Liudyna u suchasnomu sviti. V trokh knykh.* Knyha 2. Psykholoho-antropolohichni kontekst: Kolektyvna monohrafiia; za zah. red. d-ra filos. nauk, prof. V. P. Melnyka. – Lviv : LNU imeni Ivana Franka, 2012. – 28–51.
4. Dide Zh. Filosofskij slovar [per. s fr.] / Zh. Dide. – M.: Mzhdunar. Otnoshenija, 2000. – 544 s.
5. Znakov V. V. Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytij kak problema psihologii chelovecheskogo bytija / V. Znakov // *Metodologija i istorija psihologii.* – Vyp. 3. – Tom 5. – 2010. – S. 105–119.
6. Kumysheva R. M. Vnutrennie resursy cheloveka v ego vzaimodejstvii s vneshnim mirom / R. Kumysheva // *Psihologija cheloveka v sovremennom mire. Tom 5. Lichnost i gruppa v uslovijah socialnyh izmenenij / otv. red. A. L. Zhuravlev.* – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – S. 37–45.
7. Kutsan N. I. Osoblyvosti riznovydiv zazdrisnosti v rannomu yunatskomu vitsi / N. Kutsan // *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi.* – Vyp.29. – Kamianets-Podilskyyi: Aksioma, 2015. – S. 350–362.
8. Laktionov O. M. Strukturno-dynamichna orhanizatsiia indyvidualnogo dosvidu: Avtoref. dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.01 / O. M. Laktionov; Kyiv. nats. un-t im. T. H. Shevchenka. – K., 2000. – 36 s. – ukr.m.
9. Majlenova F. Vybor i otvetstvennost v psihologicheskom konsultirovanii / F. Majlenova. – M.: «KSP+», 2002. – 416 s.
10. Maslou A. Motivacija i lichnost [per. s angl.] / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2006. – 352 s.

11. Mjej R. Muzhestvo tvorit [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.koob.ru/may_rollo/the_courage_to_create> . – Mova ros.
12. Orlov A. B. Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki / A. Orlov. – M.: Izdatelskij centr «Akademija», 2002. – 272 s.
13. Psihologija razvitija lichnosti. Srednij vozrast, starenie, smert / pod red. A. Reana. – M: AST; SPb.: prajm-EVROZNAK, 2007. – 384 s.
14. Psihologija osobistosti: Slovnik-dovidnik / za red. P. P. Gornostaja T. M. Titarenko. – K.: Ruta, 2001. – 320 s.
15. Rodzhers K. R. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka [per. s angl.] / K. Rodzhers. – M.: Izdatelskaja gruppa «Progress», 1998. – 480 s.
16. Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti: monohrafiia / za red. N. V. Chepelievoi. – Kirovohrad: Imeks-LTD, 2013. – 276 s.
17. Rubshtejn N. Polnyj trening po razvitiju uverennosti v sebe. 73 uprazhnenija, kotrye sdelayut vas absoljutno uverennym chelovekom / N. Rubshtejn. – M.: Jeksmo, 2009. – 224 s.
18. Sapogova E. E. Psihologija razvitija cheloveka [ucheb. pos.] / E. Sapogova. – M.: Asrekt Press, 2001. – 460 s.
19. Frejdzher F. Lichnost: teorii, jeksperimenty, uprazhnenija [per. s angl.] / F. Frejdzher, D. Fjejdimen. – SPb.: prajm-EVROZNAK, 2001. – 864 s.
20. Fridemann V. Nerdinger. Orientacija na klienta [per. s nem.] / Nerdinger V. Fridemann. – H.: Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2004. – 180 s.
21. Chelovek, subekt, lichnost v sovremennoj psihologii. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju A. V. Brushlinskogo. Tom 1 / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – 584 s.
22. Chepelieva N. V. Rozuminnia ta interpretatsiia osobystoho dosvidu u konteksti psykhologichnoi hermenevtyky [Elektronnyi resurs] / N. V. Chepelieva // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Ser. : Psykhologhiia i pedahohika. – 2009. – Vyp. 12. – S. 8–21. – Rezhym dostupu

O.S. Shtepa. Characteristics of personal experience of psychologically resourceful people. The empirical descriptors of personal experience are

considered to include motivational values, basic beliefs, operational characteristics of life tasks, existential realizability, vitality, and peculiarities of treating the Other, sense-life orientation. Applying multifactor analysis it has been established that personal experience of people with high level of psychological resourcefulness on the empirical level is characterized by nine-factor model, which in total describes around 97% of dispersion. The main characteristics of personal experience of psychologically resourceful people are: existential realizability; basic belief of resourceful people in their self-value; resourceful people's understanding their selfishness, pride and ambivalence in attitude towards others; the main actualized resources are «work upon oneself» and «kindness to people», an exhausted resource is «self-realization in the profession» and «helping others»; the doubts in beliefs of resourceful people in kindness of people, that there is more good in the world than evil, necessity to be correspondent to the others' expectations. It has been shown that personal experience of psychologically resourceful people differs from experience of non-resourceful people by changes of Me-concept according to the feature of «suspiciousness». There are reasons to think that personal experience of a person's acceptance of oneself and others causes changes of person's understandings of oneself as more altruistic. Correlation analysis has proved that changes of Self-concept of psychologically resourceful people by the feature «altruism» are connected with resource «confidence», changes of Self-concept by the feature «friendly» are connected with his rejection of humiliation as a form of relationship to others. Psychological resourcefulness as an effect of experienced changes of Me-concept characterizes a person's readiness to organize situations which will favour the fullest self-disclosure.

Key words: psychological resourcefulness, personal experience, attitude towards the Other, Self-concept, existential realizability, hardiness, sense-life orientation.

Received July 13, 2015

Revised August 13, 2015

Accepted September 25, 2015

Т.І. Щербак

Shikolenko_T_I@mail.ru

Психологія народної іграшки

Shcherbak T.I. The psychology of a folk toy / T.I. Shcherbak // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 727–739.

Т.І. Щербак. Психологія народної іграшки. Проаналізовано дослідження, що концентровані навколо проблеми національної культури українського народу, його історичного минулого. Визначено психологічні особливості української народної іграшки, її стилістичні відмінності від іграшок інших народів і культур та її вплив на розвиток особистості. Наведено класифікації народних традиційних іграшок за різними ознаками.

Визначаються характеристики однієї з найбільш популярних народних іграшок у всьому світі – ляльки як матеріального об'єкта та образу-символу людини. Висвітлено значення образних іграшок у розвитку самосвідомості дитини та діалогічності спілкування. Підкреслено важливість вивчення редукованого спілкування та емоційного ставлення до уявного компаньйону в ігрових та побутових ситуаціях. Визначено основні позиції та переважаючі форми взаємодії з ляльками.

Окрема увага приділена автором впливу на психіку дитини зовнішнього вигляду ляльки, текстури матеріалу, з якого вона зроблена, її пропорцій та характерологічної заданості. Висвітлено особливості підбору народних іграшок загалом і ляльки, зокрема, відповідно до вікових особливостей дитини.

В статті наголошується на надзвичайно широкому функціональному призначенні народної іграшки, як одного із дієвих засобів естетичного, фізичного і розумового розвитку дітей, духовного чинника пізнання довкілля. Вказується на можливість стимулювання й оптимізації психічного розвитку дитини через народну іграшку та завдяки реалізації її культурологічної, розвиваючої, виховної, психотерапевтичної функції, функцій соціалізації, самопізнання та оберегу.

Ключові слова: народна іграшка, лялька, образ-символ, культура, редуковане спілкування, уявний компаньйон, гра, ігрова роль.

Т.И. Щербак. Психология народной игрушки. Проанализированы исследования, сконцентрированные вокруг проблемы национальной культуры украинского народа, его исторического прошлого. Определены психологические особенности украинской народной игрушки, ее стилистические отличия от игрушек других народов и культур и ее влияние на развитие личности. Приведены классификации народных традиционных игрушек по различным признакам.

Указываются характеристики одной из самых популярных народных игрушек во всем мире – куклы как материального объекта и образа-символа человека. Освещено значение образных игрушек в развитии самосознания ребенка и диалогичности общения. Подчеркнута важность изучения редуцированного общения и эмоционального отношения к воображаемому компаньону в игровых и бытовых ситуациях. Определены основные позиции и преобладающие формы взаимодействия с куклами.

Особое внимание уделено автором воздействию на психику ребенка внешнего вида куклы, текстуры материала, из которого она сделана, ее пропорций и характерологической заданности. Освещены особенности подбора народных игрушек в целом и куклы в частности в соответствии с возрастными особенностями ребенка.

В статье отмечается чрезвычайно широкое функциональное предназначение народной игрушки, как одного из действенных средств эстетического, физического и умственного развития детей, духовного фактора познания окружающей среды. Указывается на возможность стимулирования и оптимизации психического развития ребенка через народную игрушку и благодаря реализации ее культурологической, развивающей, воспитательной, психотерапевтической функции, функции социализации, самопознания и оберега.

Ключевые слова: народная игрушка, кукла, образ-символ, культура, редуцированное общение, воображаемый компаньон, игра, игровая роль.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в соціально-економічній, культурній галузях сучасної України, вимагають виховання самосвідомої, відповідальної, високо інтелектуальної, гармонійно розвиненої особистості, здатної до творчої реалізації – свідомої, цілеспрямованої діяльності, орієнтованої на виявлення власних сил, можливостей, обдарувань, здібностей та реалізацію власного Я.

Підвищення вимог сьогодення поряд з національним відродженням України потребує від особистості вміння знаходити нові форми самоздійснення та особистісної життєтворчості. Це вказує на необхідність більш ефективного використання потенційних можливостей людини. Однак, поза національною культурою українського народу, його історичним минулим, неможливе успішне розв'язання проблеми формування особистості дитини. Суттєвим компонентом культури та об'єктом діяльності дитини, який значною мірою визначає її розвиток, постає іграшка. Все це актуалізує потребу в ґрунтовному вивченні особливостей виховання дитини засобами народної іграшки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей народної іграшки, її генези, різновидів, призначення

було присвячено цілу низку досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених: Т.О. Піроженко, С. О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна, Л. М. Герус, К. І. Матейко, О. С. Іванова, В.В. Нестеренко, Л.В. Кантаржи.

Мета статті: теоретичний аналіз психологічних особливостей української народної іграшки та її впливу на розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Виникнення іграшок сягає корінням давнини, є історично та культурно обумовленим. Іграшка постає як своєрідний еталон тих предметів, призначення яких і способи дії з якими необхідно засвоїти дитині. Бажання дитини пізнати навколишній світ, долучитися до життя дорослих у їх побутовій і трудовій діяльності, обрядах, звичаях і породили природну потребу в створенні народної іграшки [1].

Українська народна іграшка стилістично відрізняється від іграшок інших народів та культур, має інший формовий та зміст. Оригінальність і неповторність народної іграшки визначається її етнічною та національною своєрідністю вираження культури і побуту, містить характеристики звичаїв і традицій.

Народна іграшка зберігає етносимволіку, образність, місцеві та загальнонаціональні вподобання і є своєрідним віддзеркаленням культури українців [5, с.69; 4]. Вона має такі «спільні стильові ознаки: об'ємну повноту, округлість форм, композиційну компактність, міцну статуру важкуватих, присадкуватих постатей, відсутність легких витончених деталей або дрібних подробиць, плавний перехід одна в одну об'ємних пропорційних форм. У ній влучність формовиразу, лаконічність і дотепність, узагальненість, метафоричність, повний універсалізм застосування, цілковита завершеність і відсутність зайвих деталей, точність виразу провідної думки, наявність гумору, символіки, алегорії» [5, с.67].

Як зазначає колектив авторів Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О. О. Вовчик-Блакитна «Повернення наших дітей до традиційної іграшки, використання основ та принципів її побудови при розробці сучасних зразків є одним із шляхів до збереження самобутності народу та міцною базою для формування психологічно здорового, адекватної соціокультурної самоідентифікації дитини» [1, с. 27].

Різноманіття народних традиційних іграшок вражає, так само як кількість їх класифікацій. Л. М. Герус вслід за К.І. Матейко класифікує народні іграшки за двома основними ознаками:

1. Матеріалом – сировиною, з чого іграшки зроблені (іграшки керамічні, іграшки дерев'яні, іграшки з ганчірок);

2. Формою – яке явище в природі чи в суспільному житті ці іграшки хочуть відобразити:

- 1) дитячі музичні інструменти: а) ударні; б) духові;
- 2) іграшки трудові: а) учбові, б) хатньої обстановки, в) господарські знаряддя, г) конструктивно-рухомі;
- 3) іграшки фізкультурні;
- 4) хлоп'яча зброя;
- 5) дівочі прикраси;
- 6) іграшки «обрядові»;
- 7) лялька (кукла) [2, с.618].

В психологічній класифікації В.С. Мухіної іграшки розділяються на дві великі групи, виходячи з видів діяльності:

1) іграшки, що сприяють соціально-емоційному розвитку (або розвитку особистісної сфери), які передбачають спілкування чи поводження з ними, як з живими персонажами;

2) іграшки, що допомагають розвитку інтелектуально-пізнавальних і моторних здібностей.

До найперших іграшок дітей відносяться:

- звукові іграшки (тріскалки, жужалки та ін.);
- рухові іграшки (дзига, м'яч, змії та ін.);
- зброя (лук, стріли, бумеранги та ін.);
- образні іграшки (зображення тварин, людей).

Однією з найбільш популярних народних іграшок у всьому світі є лялька. Виходячи з принципу «мобільності» ляльок, він запропонував розділити їх на дві основні групи, назвавши цей поділ «вихідним матеріалом міфології ляльки». До першої групи відносяться ляльки-іграшки, або ляльки для гри. Відповідно, до неї належать театральні ляльки та дитячі іграшки, основною відмінністю яких є здатність рухатися або бути об'єктом ігор чи маніпуляцій. У цю ж групу входять обрядові ляльки, ляльки для походів, утилітарні ляльки [8].

Прекрасні представники величезної родини ляльок-іграшок відрізняються як за зовнішнім виглядом (ляльки-невалашки, ляльки-матрьошки, ляльки, зроблені з гарбуза-горлянки, тощо), за традицією і місцем походження (міська, народна, кустарна ляльки), за матеріалом виготовлення (дерево, целулоїд, кераміка, фарфор, гіпс тощо) і по функціональності (здатність відігравати роль брязкальця, виступати партнером у грі, бути дитиною).

Найдавніші ляльки – обрядові; у них багато дослідників шукають витоки як театральних ляльок, так і ляльок-іграшок. Дуже часто обрядові за своєю природою і походженням ляльки є багатофункціональними: «обрядовість» ляльки поєднується з її

«іграшковістю», «театральністю» і т. п. Немає жодного народу, який не має в своєму культурному арсеналі обрядових ляльок. В першу чергу обрядові ляльки служили зображенням духів і божеств, виконували функції талісманів і оберегів, виступали в ролі символу в ритуальних іграх і уявленнях, а також засобом передачі дітям релігійних вірувань і прилучення їх до традиційної культури народу.

До другої групи відносяться ляльки як модель, а також ляльки для прикраси, зазвичай статичні, які не переміщуються. Це інтер'єрні, вітринні, сувенірні, колекційні, музейні ляльки, опудала, воскові ляльки і манекени.

До третьої групи відносять народну іграшку, зазначаючи, що у народній культурі вона була певним символом, поліфункціональним феноменом. З незапам'ятних часів для виготовлення ляльок використовувалася глина. Серед народних ляльок зустрічалися скляні, не менш розповсюдженими були дерев'яні різьблені або розписні ляльки [8, с. 151].

Лялька постає як матеріальний об'єкт та образ-символ людини одночасно і використовується під час гри. Улюблена іграшка є індивідуально-значущим об'єктом (надання переваги саме цій іграшці конкретною дитиною). Вона виступає об'єктом прив'язаності (вияви симпатії, любові) [6]. Ляльки не утруднюють дитину складністю і не вимагають від неї великого труду й зусиль в пристосуванні до себе, чи в грі з собою.

Народні ляльки є частиною традиційної дитячої культури. Вони є відображенням уявлень народу про сім'ю, сімейні та гендерні ролі, сімейний і суспільний устрій, розподіл обов'язків. Т.Г. Мальцевою було визначено, що її виготовлення не вимагає жорсткої системи викрійок і лекал. Тому, єдиний технологічний процес завжди дає індивідуальний результат. Ляльки подібні, але не однакові. Вони безликі (намальованого обличчя в них немає), але не безособові. У кожній проявляється індивідуальність, характер виконавця [7].

У народній ляльці знаходять відображення знання людини про світ, історичні процеси, що відбуваються в суспільстві, регіональна приналежність, соціальний статус людини і багато іншого, що приховано у візуальних символах. Лялька виступає іконічним знаком, метазнаком цього світу в образі «себе самого» (alterego). Вона дозволяє людині побачити і відчувати недоступні раніше властивості власної особистості.

Художньо-естетичний потенціал іграшки, зокрема ляльки з її ознаками антропоморфності, в якій сконцентровано тисячоліт-

ній плідний, творчий досвід народного та загальнолюдського виховання, традиційні художньо-естетичні принципи, сприяє не лише формуванню естетичного ставлення дітей до навколишньої дійсності, стимулює їх художньо-пізнавальну активність, але і виступає дієвим засобом соціалізації особистості та засвоєння нею провідних моделей поведінки в людському суспільстві.

У більшості ігор діти використовують ляльку, яка водночас є для них ідеальним партнером у спілкуванні, з яким можна поговорити, поділитися турботами, радіощами, смутком. Лялька – образ людини в грі дитини. За умови відсутності товариша по грі, дитина робить ним ляльку, яка виступає ідеальним другом, котрий завжди поруч і не пам'ятає зла. При цьому в грі з нею вона може діяти так, як заманеться, і ніхто не буде заважати і засуджувати [7].

При відсутності улюбленої ляльки старший дошкільник подумки розмовляє з нею, про щось запитує, намагається передбачити її відповідь тощо. Ляльки часто виступають в іграх у ролях «дітей», а дошкільники стають для них «батьками». Така зміна позицій сприяє кращому усвідомленню дошкільником сутності взаємин батьків і дітей, розвиває в нього здатність бачити ситуацію очима іншої людини. Улюблена лялька дошкільника виконує для нього роль друга, що зберігає своє значення і на подальших етапах життя – у молодшому шкільному й навіть у підлітковому віці.

Малюк, залежно від свого настрою, наділяє ляльку думками, почуттями. Часто в грі з нею дитина проектує якісь внутрішні переживання і програє їх в різних ситуаціях. Так само може приписувати будь-які якості, якими не володіє сама. Вона піклується про ляльку, виховує, вчить, передає їй свої знання, тобто виконує щодо ляльки функції, які дорослий виконує стосовно неї. Це є суттєвим чинником привабливості для малюка ігор з ляльками.

Оцінюючи поведінку ляльки, малюк передає їй свій емоційний і моральний досвід, водночас усвідомлюючи для себе і закріплюючи його. Він програє з лялькою різноманітні форми поведінки й оцінює їх. Завдяки цьому в його свідомості виникають емоційна і моральна ідентифікація, моральні оцінки, розвиваються емоційні переживання, формуються моральні якості. Дитина вірить в те, що улюблена іграшка наділена рисами та відчуває почуття, вона впевнена, що сама конструює образ партнера зі спілкування.

Лялька посідає особливе місце серед образних іграшок, між нею та дитиною складаються певні відносини, розгортається спілкування, що сприяє розвитку самосвідомості дитини, зокрема такої її якості, як діалогічність. За визначенням І. Омельченко, таке спілкування є редукованим і спостерігається в ігрових

та побутових ситуаціях. У ставленні до уявного компаньйона у дитини відслідковується емоційне ставлення. Такий уявний компаньйон може виконувати домінуючу (роль дорослого) та рівноправну позицію (роль дитини-однолітка) [6].

Під час взаємодії іграшка стає партнером зі спілкування, гри та засобом вияву почуттів. Лялька може займати: стійку-домінуючу позицію (старший товариш, батько, вчитель); стійку-рівноправну позицію (одноліток-партнер з ігрової діяльності). Переважаюча форма взаємодії з лялькою – рольові діалоги, які переходять в односторонні відповіді: пошепки в руслі побутових ситуацій (прогулянка, прийом у лікаря, поїздка в транспорті, перегляд телевізора, у процесі образотворчої та конструктивної діяльності). У процесі комунікації діти роблять паузи, очікуючи відповідної репліки ляльки. Тому, у грі з лялькою зароджується рольова гра та задовольняється пізнавальна активність дитини.

Виходячи з досліджень Т.Г. Мальцевої, зовнішній вигляд ляльки, текстура матеріалу, з якого вона зроблена, її пропорції також впливають на психіку дитини. Певна пропорція викликає протекційне ставлення до себе. Правильні пропорції ляльки формують правильні уявлення про своє тіло у дитини. Якість і текстура матеріалу, з якого зроблена лялька, так само є важливими. Так м'які і пухнасті матеріали викликають позитивні емоції, стимулюючи дитину до гри. У той же час шорсткі і холодні матеріали викликають негативне ставлення [7].

Вираз обличчя, загальний вигляд, елементи одягу ляльки, несуть в собі певні закладені людські якості, а відповідно спосіб гри і роль ляльки. У характерної ляльки виражені певні людські якості: наївність, дурість, пустощі і т.д. Ця лялька несе в собі характерологічну заданість, від якої нерідко залежить, який саме розігрується з нею сюжет. Ляльки-герої народних казок несуть в собі певну заданість образу, стабільну етичну характеристику, не зважаючи на зміни в сюжетних лініях гри. Дитина приписує позитивній характерній ляльці безліч позитивних рис, а негативним героям – негативних. Гра з такими ляльками формує у дитини певну систему соціальних стосунків. Окрім цього, лялька сприяє розвитку фантазії, особливо якщо у неї непропрацьовані риси обличчя.

Не може бути однакового для дітей різного віку підходу до створення і підбору іграшок. Обов'язковою умовою є врахування вікових закономірностей розвитку ігрової діяльності. Для дитини до трьох місяців найцікавішою і універсальною іграшкою є брязкальце з кульками або дзвіночками, яке може виступати активним засобом привернення уваги дитини до рухомого предмету,

а в подальшому стане стимулом для дитячої активності. Дітям трьох – восьми місяців для оптимального сенсорного розвитку необхідними є різноманітні підвіски. Після року увагу дітей привертають прості іграшки, зокрема: пірамідки, дерев'яні потяги, іграшки з блоків тощо. Хоча, так само часто діти 1,5-2 років обирають для гри м'які, гумові, поролонові іграшки.

Загалом народні іграшки необхідно вибирати так, щоб за своїми функціональними можливостями вони дещо випереджали досягнутий дитиною рівень розвитку. Цікавою для дітей цього вікового періоду є така іграшка еталонної системи як дзеркальце, яке надає змогу дитині «спілкуватись» із власним відображенням як з іншою дитиною, розширює досвід дитини, її орієнтування в навколишньому світі, сприяє формуванню орієнтовної активності, пізнанню навколишнього світу.

Підбір народних іграшок загалом, і ляльки зокрема має ґрунтуватися на вікових особливостях дитини. Т. Г. Мальцева зауважує, що кожному віку дитини повинна відповідати певна лялька, кожна зі своїм набором характеристик. Так, деталізація ляльки має бути менш вираженою, а лялька менш пропрацьована для дітей раннього віку, що стимулює розвиток творчих здібностей. Поступово лялька має змінюватися у бік збільшення кількості деталей.

Так само мають місце зміни, що обумовлені віком, у характері спілкування дитини з іграшкою. Спочатку це наслідування (у дітей двох років), потім з'являється інтерес до розігрування сюжетів між маленькими ляльками (близько 3-х років). До 5 років гра виходить на новий рівень і за межі сімейно-побутових сюжетів, включаючи більш широкий соціальний контекст. Близько 6-7 років дівчата відчують зростаючу потребу піклуватися про немовля [7; 4].

Народна іграшка – витвір специфічний. Своєю простотою й досконалістю, витонченістю форм, різноманітністю використаних природних матеріалів, образністю й естетичною довершеністю українська іграшка розвиває духовний світ дитини, пробуджує відчуття рідного коріння. Українська народна іграшка несе малятам цілком доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом.

Використання народної іграшки в дитячому садку, сім'ї урізноманітнює ігрову діяльність дітей, збагачує, розширює сферу пізнання дитиною світу і свого народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички. Крім того, дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва,

що сприяє її естетичному вихованню. Отже, народна іграшка дає дитині те, чого не може дати сучасна.

Функціональне призначення народної іграшки надзвичайно широке. Народна іграшка є одним із дієвих засобів естетичного, фізичного і розумового розвитку дітей, духовним чинником пізнання довкілля, народної обрядовості, звичаїв, занять дорослих та побуту. Етнічне, психологічне, мистецьке значення народної іграшки для розуміння і розвитку ментальності, світосприйняття і світовідчуття українців неможливо перебільшити [4].

О.О. Вовчик-Блакитна зазначає, що іграшка дозволяє здійснити основні естетичні та педагогічні функції культури. Вона охоплює всі види взаємодії людини з навколишнім світом та в середині соціуму, сприяє організації та розвитку людської діяльності через формування у людини відповідних потреб і навичок, забезпечує можливості моделювання багатьох життєвих процесів, утвердження тих або інших цінностей, формує та закріплює соціальні норми, стосунки людей, їх ставлення до навколишнього соціального та природного світу [1].

Народна іграшка – стародавній вид народного мистецтва, виразник національної культури. У «Концепції дошкільного виховання в Україні» підкреслюється, що народна іграшка та гра з нею є важливими засобами національного виховання.

Культурологічна функція української народної іграшки проявляється у тому, що вона виступає як засіб ознайомлення із культурою українського народу через проникнення у природу символіки та знаків народної іграшки; засобом передачі, засвоєння та творчого відтворення матеріальної та духовної культури народу.

Розвиваючий потенціал іграшки здавна відомий у народі і саме через це завжди привертав пильну увагу філософів, педагогів, етнографів, психологів. **Розвиваюча функція** української народної іграшки проявляється у стимулюванні художньо-пізнавальних інтересів і потреб, розвитку художніх здібностей, оволодінню художньо-комунікативними вміннями, художньо-творчій реалізації особистості дітей старшого дошкільного віку [5, с.26].

Іграшка є засобом організації розвиваючих дій (пізнавальних, регуляторних, моторних), вона допомагає розробляти дрібні рухи руки (що необхідні для розвитку мови, а згодом будуть полегшувати підготовку руки до письма). Використання природних матеріалів для заміщення тих чи інших предметів розвиває уяву дитини і готує розвиток знакової, власне людської функції свідомості [1].

Як правило, переважна більшість сучасних іграшок «не залишає місця для «домислювання сюжету», самостійного духовного і художнього пошуку, творчості дитини. Всі функції чітко і вузько задані. Іграшка, що переважає зараз в дитячих забавах, формує в дитини споживацький підхід, незатребуваність допитливості, фантазії, пошуку, власної активності. Як специфічний засіб інформації вона пропагує і викривлені цінності. Зокрема несе в собі небезпеку нормальному фізичному, психологічному та духовному розвитку» [1]. Тому необхідно уважно і ретельно обирати іграшки для гри.

Виховна функція народної іграшки зосереджена на тому, щоб виховувати тепле, спокійне та радісне сприйняття світу, довіру до нього, що є необхідним для нормального психічного розвитку. Іграшка як засіб виховання повинна стимулювати про соціальні дії і викликати гуманні почуття. Вона повинна підтримувати дбайливе ставлення до інших, підкреслювати людський початок в живому. Неприпустимим є наявність в іграшці якостей, стимулюючих асоціальні дії і почуття.

Як іграшка лялька має сьогодні наскрізне виховне значення. Народна іграшка задає образ людини, формує поняття у дитини про добро і зло, хороше і погане. Вибудовується образ людини, її поведінки, пізнаються такі категорії, як добро і зло, гарне і погане, красиве і некрасиве. Іграшка несе в собі архетипи уявлень про добро і зло, дозволене і недозволене, прекрасне і потворне, безпечне і небезпечне [6].

Функція соціалізації знаходить реалізацію у відображенні соціального досвіду. Метафоричність, образність іграшки роблять її універсальним засобом соціальної адаптації на певному етапі розвитку людини, вона допомагає оволодівати вмінням будувати і підтримувати стосунки з людьми, освоювати культурні, моральні, естетичні та інші норми [4, с.28]. Народна іграшка спрямована на розвиток в дитині вміння спілкування, правильного поводитись у життєвих ситуаціях, розвиток соціального інтелекту. Через ляльку дитина засвоює моральні та етичні норми суспільства, в якому живе.

Іграшка виступає **засобом самопізнання**, об'єктом ідентифікації, дитина наділяє іграшку власним внутрішнім світом. Взаємодія з нею може мати захисне значення – сприяти стабілізації самоставлення дитини, орієнтувати дитину в різних сферах реальності [6]. Вона сприймає улюблену іграшку як об'єкт ідентифікації, емпатії, зворотний зв'язок з нею реалізується у процесі гри [6].

Психотерапевтична функція народної іграшки полягає у тому, що вона з давніх-давен допомагала дитині опанувати власні бажання, подолати страхи, прийняти поразку, заспокоїтись, отримати енергію, наснаження та підтримку. (с. 28) Традиційна лялька, виготовлена з натурального матеріалу, покликана виконувати важливу виховну місію: знімати психологічний бар'єр між малюком і світом великих речей.

Функція оберегу реалізується через ляльки-мотанки, вузлові ляльки, які виступають у народній свідомості Берегинями – богинями добра, захисту людей, оселі, малих дітей від хвороб та інших «злих сил» [4, с.69].

Лялька, однак, може так само мати і негативний вплив на психіку дитини, але трапляється це зазвичай при неправильно-му підборі іграшки, або невідповідності її віку дитини. Дуже погано на розвиток впливають чітко фіксовані образи в ляльці. Це відбувається, коли дитина має в іграшці чітко фіксовані людські образи і запрограмований спосіб поведінки. Відбувається гальмування фантазії і самостійності самої дитини. Заданий образ такий сильний, що його неможливо змінити [7].

Висновки. Народна іграшка – предмет, що створений для гри дітей та використовується з метою всебічного, гармонійного розвитку особистості, залучення її до праці і відпочинку. Традиційна іграшка є відображенням культури і побуту народу, що її створив. Різняться іграшки за формою, матеріалом, змістом, призначенням. Однією з найбільш популярних іграшок є лялька як образ-символ людини.

Іграшки мають велике значення в житті особистості і виконують культурологічну, розвиваючу, виховну, психотерапевтичну функції, функцію соціалізації, самопізнання та оберегу. Однак, в межах окресленого дослідження залишається ще багато цікавих питань, що становитимуть предмет майбутніх наукових розвідок. Одне з таких проблемних питань – вплив народної іграшки на становлення і розвиток самосвідомості дитини.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т.О. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
2. Герус Л. Народна іграшка у дослідженнях Катерини Матейко / Л. М. Герус // Народознавчі зошити. – № 4 (100), 2011. – С. 615–623.

3. Иванова Е. С. Анализ различных подходов к классификации детской игрушки / Е.С. Иванова // Известия Саратовского университета. 2011. Т. 11. – Сер. Философия. Психология. Педагогика, – Вып. 3. – С. 71–73.
4. Маховська С. Міфологічна семантика традиційної народної іграшки / С. Маховська // Наукові виклади №1. – 2009. – С. 66–69.
5. Нестеренко В.В. Педагогічні та творчо-активізуючі можливості української народної іграшки / В.В. Нестеренко, Л.В. Кантаржи // V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського – Одеса, ПДПУ, 2007. – С. 123–125.
6. Омельченко І. Структура та психологічні функції просторового компонента хронотопу комунікативної діяльності дошкільника / І. Омельченко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія [Текст] : збірник наукових праць. Вип. 31 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С.138–144.
7. Мальцева Т.Г. Кукла как образно-символическая форма в современной визуальной культуре / Т.Г.Мальцева // Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 6 – С. 113–121.
8. Ананьева Е. Куклы мира / Е. Ананьева, Т. Евсева. – М. : Аванта, 2005. –184 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Pirozhenko T.O. Stanovlennja vnutrishn'oi' kartyny svitu doshkil'nyka : monografija / [S.O. Ladyvir, O.O. Vovchyk-Blakytna tain.] ; za red. T. O. Pirozhenko. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2012. – 236 s.
2. Gerus L. Narodna igrashka u doslidzhennjah Kateryny Matejko / L. Gerus // Narodoznavchi zoshyty. – № 4 (100), 2011. – S. 615–623.
3. Ivanova E. S. Analiz razlichnyh podhodov k klassifikacii detskoj igrushki / E.S. Ivanova // Izvestija Saratovskogo universiteta. 2011. – T. 11. Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika, vyp. 3 – S. 71–73.
4. Mahovs'ka S. Mifologichna semantyka tradycijnoi' narodnoi' igrashky / S. Mahovs'ka // Naukovi vyklady. – №1. – 2009. – S. 66–69.
5. Nesterenko V.V. Pedagogichni ta tvorcho-aktyvizujuchi mozhlyvosti ukrai'ns'koi' narodnoi' igrashky / V.V. Nesterenko, L.V. Kantarzhny // V. Vseukrai'ns'ki naukovo-praktychni chytannjastudentiv i molodyh naukovciv, prysvjacheni

- pedagogichnij spadshhyni K.D. Ushyns'kogo – Odesa, PDPU, 2007. – S. 123–125.
6. Omel'chenko I. Struktura ta psychologichni funkcii' prostorovogo komponenta hronotopu komunikatyvnoi' dij'al'nosti doshkil'nyka / I. Omel'chenko // Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Serija: Filosofija. Pedagogika. Psychologija [Tekst] : zbirnyk naukovykh prac'. Vyp. 31 / Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2014. – S .138–144.
 7. Maltceva T. G. Kukla kak obrazno-simvolicheskaya forma v sovremennoy vizualnoy kulture / T. G. Maltceva // Gumanitar-nue I socialnue nauki. – 2011. – № 6. – S. 113–121.
 8. Anan'eva E. Kukly mira / E. Anan'eva, T. Evseeva – M. : Avan-ta, 2005. – 184 s.

T.I. Shcherbak. The psychology of a folk toy. The studies concentrated around the issue of national culture of the Ukrainian nation, its historical past are analyzed. Psychological features of Ukrainian folk toy, its stylistic differences from toys of other nations and cultures and its effect on personal development are defined. Classification of traditional folk toys on different grounds is added. The specifications of the most popular folk toys world-wide – a doll as a material object and image-symbol of a man, was indicated. The importance of image-toys in development of the child's consciousness and dialogue communication are illuminated. The importance of learning of reduced communication and emotional relationship to an imaginary companion in gaming and everyday situations is emphasized. The basic positions and the prevailing forms of interaction with the dolls are defined.

The author gave a special attention to an impact of dolls' appearance, texture of the material, from which it is made, its proportions and character on the psychics of a child. The peculiarities of the selection of folk toys, in general, and dolls, in particular, according to the age characteristics of children are illuminated.

The extremely broad functional purpose of a folk toy as one of the most effective mean of aesthetic, physical and mental development of children; the spiritual factor of cognition of an environment is emphasizes in the article. The opportunity to stimulate and optimize the mental development of children through the popular toy and through the implementation of cultural, developing, educational, functions of psychological therapy, socialization, self-knowledge and talisman are indicated.

Key words: folk toy, doll, image, symbol, culture, reduced communication, imaginary companion, play, playing role.

Received July 11, 2015

Revised August 17, 2015

Accepted September 21, 2015

Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно- типологічний підхід

Shcherbyna V.L. Modern students' socialization orientations: cultural and typological approach / V.L. Shcherbyna // 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 30. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 740–753.

В.Л. Щербина. Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно-типологічний підхід. У статті досліджується актуальна проблема, що полягає у суперечності між сучасним станом знання про процеси соціалізації (сформованого за доби моноукладного індустріального суспільства), з одного боку, та, з іншого – потребою вирішення психологічних, педагогічних дослідницьких і практичних завдань, обумовлених переходом до багатоукладного суспільства. Автором запропоновано підхід до аналізу процесів соціалізації та становлення цілісної особистості в умовах сучасності, що спирається на концепцію культурної багатоукладності сучасного суспільства. Представлено результати емпіричного соціально-психологічного дослідження процесів соціалізації студентської молоді, проведеного на засадах такого підходу в 2014-2015 рр. науковцями факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Виявлено два виміри детермінант цілісності соціалізаційних процесів – культурно-типологічний та психо-соціальний. З'ясовано, що у першому вимірі цілісність особистості детермінується наявністю в індивіда типової ціннісної орієнтації відповідно до одного з культурних укладів (традиційний, модерністський і постмодерністський), а у другому – специфікою типів соціально-психологічного усвідомлення цілісності власної особистості (тотальний, партитивний та гармонійний). Описано багатомірний простір соціалізації як такий, в якому присутні три ядра соціалізації, орієнтованої на різні культурні уклади. Зроблено висновок, що студентство більшою мірою орієнтоване на цінності традиційного або модерного типу. Виявлено, що ступінь відмінності у тлумаченні смислового наповнення цінностей між представниками різних культурно типових орієнтацій змінюється в залежності від сфери соціалізації. Ця ступінь найбільш консенсусна щодо публічних інституцій (демократія) та зростає у наближенні до сфери приватних (сім'я, особисте життя та самореалізація) аспектів соціалізації.

Ключові слова: цілісність особистості, соціалізація, культурний уклад, багатокладне суспільство, ціннісні орієнтації особистості.

В.Л. Щербина. Социализационные ориентации современной студенческой молодежи: культурно-типологический подход. В статье рассмотрена проблема, которая заключается в противоречии между современным состоянием знания о процессах социализации, сформированного в эпоху моноукладного индустриального общества, с одной стороны, и, необходимостью решения психологических, педагогических исследовательских и практических задач, обусловленных переходом к многоукладному обществу – с другой. Автором предложен подход к анализу процессов социализации и становления целостной личности в условиях современности, который опирается на концепцию культурной многоукладности современного общества. Представлены результаты эмпирического социально-психологического исследования процессов социализации студенческой молодежи, проведенного на основании такого подхода в 2014-2015 гг. учеными факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Выявлено два измерения детерминант целостности социализационных процессов – культурно-типологическое и психосоциальное. Установлено, что в первом измерении целостность личности детерминируется наличием у индивида типовой ценностью ориентации согласно одному из культурных укладов (традиционного, модернистского и постмодернистского), а во втором – спецификой типов социально-психологического осознания целостности собственной личности (тотального, партитивного и гармоничного). Описанное многомерное пространство социализации можно охарактеризовать как такое, в котором присутствуют три ядра социализации, ориентированной на различные культурные уклады. Сделан вывод, что, несмотря на общественно-политическую определенность студенчества как силы постмодернистского типа, студенчество в большей степени ориентировано на ценности традиционного или модернистского типа. Выявлено, что степень различия в толковании смыслового наполнения ценностей между представителями разных культурно-типичных ориентаций меняется в зависимости от сферы социализации. Она наиболее консенсусная в области публичных институтов (демократия) и растет в приближении к сфере частных (семья, личная жизнь и самореализация) аспектов социализации.

Ключевые слова: целостность личности, социализация, культурный уклад, многоукладное общество, ценностные ориентации личности.

Постановка проблеми. Актуальність запропонованого Вашій увазі дослідження обумовлена тим, що модернізація системи освіти України потребує поглиблення знань щодо специфіки процесів соціалізації сучасної молоді. Специфікою сучасного суспільства є те, що ціннісно-нормативні набори, сформовані в різних культурних укладах, існують одночасно, вони рядопо-

кладені у суспільному середовищі. Вертикально спрямовані та організовані соціальні інтеракції в межах соціальних інституцій останнім часом слабшають, у той час як зростає і посилює своє значення континуум горизонтальних мережевих взаємодій. «Велике Суспільство» у період сучасності зняло з себе відповідальність за ціннісно-нормативну визначеність індивіда, залишивши його наодинці з проблемою самовизначення у соціальних порядках, які суперечать один одному не тільки за змістом, але й за принципами своєї побудови. Це породжує значні соціально-психологічні проблеми та напруження у процесах соціалізації. На процес соціалізації сучасної людини також суттєво впливає науково-технічний прогрес. У міжнародно-правових документах нерідко підкреслюється, що цілісність особи є підґрунтям для захисту всіх інших прав і свобод людини. У Європейському Союзі право кожного на фізичну і психічну цілісність закріплене у ст. 3 Хартії фундаментальних прав Європейського Союзу 2000 р. [1] Це право є одним із найбільш значимих благ у системі європейських цінностей, а його забезпечення не тільки створює умови, необхідні для всебічного задоволення потреб особистості, а й забезпечує демократичний розвиток суспільства, оскільки цариною цілісності одного індивіда – це межа свободи і прав іншого. [2] Від соціальної психології такі суспільні зміни потребують вирішення актуальної наукової проблеми, що полягає у суперечності між сучасним станом знання про процеси соціалізації, сформованого за доби моноукладного індустріального суспільства, з одного боку, та, з іншого – потребою вирішення психологічних, педагогічних дослідницьких і практичних завдань, обумовлених переходом до багатокладного суспільства, що живе за принципами європейської цивілізаційної спільноти, побудованої на принципах діалогічності, а також єдності у різноманітності.

Аналіз останніх наукових праць. Оскільки проблема соціалізації особистості має міждисциплінарний характер, її здавна досліджують у межах соціальної філософії, філософської антропології, культурології та аксіології. Соціальна психологія та педагогіка також вивчають її у рамках своїх предметних галузей. У соціології та соціальній психології тематика соціалізації формується у межах «розуміючої соціології» та структурного функціоналізму. Ця ж проблема розглядається й символічним інтеракціонізмом та у феноменологічній соціології, які наполягають на тому, що особистість – це суб'єкт соціалізації. Сучасна соціологія звертається переважно до осмислення соціалізації особистості в умовах формування інформаційного суспільства.

Однак, як влучно підкреслюють українські дослідники М. Пірента А. Ясенова, «незважаючи на досить гарну розробленість, сьогодні в наших гуманітарних науках проблеми соціалізації скоріше окреслені, ніж глибоко проаналізовані.» [3]

Психологія розглядає проблему соціалізації з позиції її впливу на психіку людини, взаємозв'язку в ній біологічного та соціального. До неї звертаються практично всі школи, що розробляють теорію особистості (фрейдизм, біхевіоризм, гештальт-психологія тощо). Впливовими напрямками в цій галузі є феноменологічний та когнітивний, які сприймають людину не просто як пасивного реагента на соціальний вплив, а як перетворювача, творця. На думку представників цих напрямків (К. Роджерса, Х. Теджфела), людина засвоює в процесі соціальної взаємодії лише те, що сприяє її самоактуалізації. Психологічні підходи можна розділити на три групи: феноменологічні (ознаки розходження); структурні (інтегральні) та засновані на категорії розвитку. У психології під особистістю мається на увазі також деяке ядро, інтегруюче начало, що зв'язує воєдино різні психічні процеси індивіда й надає його поведінці необхідну послідовність і стійкість.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.ст. у гуманітарних науках відбувається, так званий, «культурний поворот» – культура як чинник соціалізації особистості починає розумітися в іншому значенні, а саме не стільки як джерело і ресурс символічної самоідентифікації, скільки як базовий фундамент розвитку особистості. Спираючись на таке розуміння основ соціалізації, ми і пропонуємо дослідити процеси соціалізації, що відбуваються в умов багатомірного соціального простору.

Основна мета статті – запропонувати концептуальний підхід до аналізу процесів соціалізації та становлення цілісної особистості в умовах сучасності та представити результати емпіричного соціально-психологічного дослідження процесів соціалізації студентської молоді, проведеного на засадах такого підходу.

Виклад основного матеріалу. Соціальна проблематика, на вирішення якої було зорієнтовано гуманітарну думку доби розвитку індустріального суспільства, обумовила специфіку парадигмального підходу до проблем соціалізації особистості в психології, соціології та педагогіці. Соціум розвивався як такий, що складається з великих груп, поділених між собою на засадах суспільного розподілу праці індустріального типу. Це обумовило і домінуючу проблематику, над вирішенням якої працювали

суспільні інститути, а саме те, як включити індивіда у склад однієї з цих груп та утримувати його поведінку відповідно до функціональних завдань цієї групи, визначених розподілом праці. Людська особистість за таких умов розуміється як унормований та типізований конструкт, універсальне цілісне утворення, що формується та існує у процесах соціальної взаємодії. Соціальне замовлення на соціалізацію за умов сучасності стало багатовимірним – виникли умови, за яких одновимірна цілісність особистості в принципі стає недосяжною.

Віднайдення нових моделей цілісності може відбуватися шляхом аналізу типових способів ціннісної орієнтації, які виникають нині. Ми керуємось можливістю здійснити виділення відповідних типових рис соціалізаційних процесів та утворення цілісності особистості, дослідження їх взаємодії між собою на основі потрактування особистістю тих або інших цінностей в рамках типової змістовної інтерпретації цінностей, яка притаманна тому або іншому культурному укладу. Зокрема, можна виділити три ідеально-типових культурних уклади, що утворюють континуум соціалізації – традиційний, модерновий і постмодерновий. Особи, які орієнтовані в своїй соціалізації на різні соціокультурні уклади, відтак, будуть різним чином інтерпретувати одні й ті ж самі цінності, що має проявити себе на соціальному рівні через наявність серед респондентів груп із вираженими типовими соціокультурними орієнтаціями.

З метою перевірки цих теоретичних гіпотез фахівцями науково-дослідної частини факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в рамках виконання дослідницької програми «Розвиток цілісної особистості в контексті соціальних змін: соціальні, психологічні та педагогічні аспекти» було проведено емпіричне соціально-психологічне дослідження. На першому етапі було апробовано нову методику та інструментарій, які орієнтовані на багатовимірність соціалізаційного простору. У травні-червні 2014 р. шляхом анкетування було опитано 288 студентів ВНЗ м. Києва. На другому етапі було проведено комплексне обстеження студентської молоді України на вибірці 516 осіб, віком від 17 до 25 років, до складу якої увійшли студенти 1-6 курсів, представники усіх макрорегіонів України та м. Києва. На другому етапі респондентам пропонувалася анкета, яка складалася з двох частин: одна з них була спрямована на визначення домінування світоглядних установок певного соціокультурного укладу, друга – являла собою модифікований опитувальник на визначен-

ня життєвого благополуччя. Було проаналізовано загальний масив і три окремих масиви даних, що найбільш послідовно відповідають трендам соціокультурної орієнтації опитаної студентської молоді – «традиціоналісти» (Т), «модерністи» (М) та «постмодерністи» (П).

Аналіз даних, отриманих на першому етапі дослідження, підтвердив гіпотезу щодо наявності типових комплексних способів соціалізації, що відрізняються за орієнтацією на вказані три типи культурних укладів. Також було з'ясовано, що соціалізаційне середовище є диференційованим як за ознакою наявності різних соціокультурних орієнтацій, так і за ступенем визначеності, цілісності цих орієнтацій. Відносно чітким профілем соціокультурної орієнтації характеризувалися 66% опитаних, серед яких найбільше (22,9 %) традиціоналістів, за якими йдуть (31,5 %) модерністи, та (12,1 %) постмодерністів. [4]

На другому етапі емпіричного дослідження було проаналізовано специфіку культурно-типової соціалізаційної орієнтації студентів України в комплексі з ціннісно-екзистенційними установками. Аналіз отриманих результатів продемонстрував, що процеси соціалізації відбуваються в умовах наявної нерівномірності якісних та кількісних впливів на особистість чинників різного культурного типу, комбінування їх дії, що, в свою чергу, ускладнює реальну структуру соціалізаційних процесів. Так, регресійний аналіз дозволив описати «портрети» цілісності особистості «традиційного», «модерного» та «постмодерного» типів. Виділені ознаки цілісності характеризують особистість, так званого «чистого» укладу, тобто, яка поділяє цінності лише одного з укладів. Визначальними характеристиками особистості, що сповідує цінності традиційного укладу, є нездатність до здійснення вибору та прийняття рішень (-0,167 «свобода»), наявність цілей у житті (0,135 «цілі в житті») та прийняття себе (0,111 «самоприйняття») (трикрокова регресійна модель пояснює 6% загальної дисперсії). Для особистості з домінуванням цінностей модерного укладу визначальними рисами є висока орієнтація на досягнення результату (0,144 «досягнення результатів»), здатність встановлювати близькі взаємини з іншими (0,107 «позитивне ставлення») та орієнтація на майбутнє (0,099 «орієнтація на майбутнє») (трикрокова регресійна модель пояснює 6% загальної дисперсії). Особистість постмодерного типу визначається високою здатністю відчувати цінності (0,272 «самотрансценденція»), здатністю будувати близькі стосунки з іншими (0,204 «позитивне ставлення»), проте, невдоволеністю

самим собою, бажанням особистісних змін (-0,108 «самоприйняття») та низькою здатністю дистанціюватись по відношенню до самої себе (-0,101 «саמודистанціювання») (чотирикорова регресійна модель пояснює 14% загальної дисперсії). Низький відсоток дисперсій, що пояснюють виділені регресійні моделі, може свідчити про непоширеність моноукладності в сучасному українському суспільстві, зокрема у студентів, а відтак, поширеності багатокладності.

Кластерний аналіз дозволив поділити досліджувану вибірку студентів за характером переважання культурного укладу – виявилась наявність шести кластерів. Так, до першого кластеру (19% вибірки) увійшли особи з переважанням модерного (12,98) та постмодерного (15,28) укладів та низькими показниками традиційного укладу (-1,42). Тип «постмодерніст-модерніст». Другий кластер (36% вибірки) склали особи з однаково високими показниками за усіма укладами (традиційний (13,41), модерний (16,02), постмодерний (16,94)). Третій кластер (8% вибірки) склали особи з переважанням модерного (15,15) і традиційного (12,33) укладів та низькими показниками постмодерного укладу (-5,03). Тип «традиціоналіст-модерніст». До четвертого кластеру (5% вибірки) увійшли особи, які не поділяють цінності традиційного суспільства (-6,60) та мають середні показники за модерним (1,60) і постмодерним (3,56) укладами. Тип «відкидаючий традиції». До п'ятого кластеру (27% вибірки) увійшли особи з середніми показниками за усіма укладами, можливо трохи вищими показниками постмодерного укладу (традиційний (7,1), модерний (9,21), постмодерний (12,24)). Шостий кластер (5% вибірки) склали особи з вираженими традиційними установками (9,26) і низькими показниками модерного (-0,91) та постмодерного (-0,09) укладів. Тип «чистий традиціоналіст».

Нижче в таблицях наведено порівняльні дані, що містять розподіл відповідей серед загального масиву даних (З), який супроводжується відповідями, що належать представникам груп з різною культурно-типологічною орієнтацією – «традиціоналістам» (Т), «модерністам» (М), «постмодерністам» (П). (Див. табл. 1)

Щодо розуміння різних аспектів взаємодії у рамках такого суспільного інституту як сім'я, думки респондентів розійшлися вже більшою мірою. Так, з різницею у 11 пунктів «традиціоналісти» (80%) та «модерністи» (91%) відзначили необхідність наявності усіх необхідних умов для створення сім'ї – у той час як відмінність думок щодо цього питання між «модерністами» (91%) та постмодерністами (89%) є незначною і становить лише

2 пункти. При цьому традиціоналістське розуміння моменту утворення сім'ї визнали біля третини опитаних, які належать до всіх категорій, а постмодерністське – більшість в усіх групах. (Див. табл. 2)

Таблиця 1

Демократичний розвиток суспільства необхідний для:

№ з/п		З	Т	М	П
1	Здійснення справедливого винагородження і соціального просування людей з найвищими чеснотами та покарання негідників	91	79	76	77
2	Ефективної організації економічного життя, що надає вирішення суспільних проблем і найвищий добробут усьому суспільству	90	91	91	91
3	Можливості творчої самореалізації кожної особистості, забезпечення всіх необхідними життєвими благами, збільшення багатоманітності життєвих стилів	87	85	73	89

Таблиця 2

На вашу думку, людина має створювати сім'ю...

№ з/п		З	Т	М	П
1	У віці, який передбачено традиціями того народу або етнічної групи, до яких вона належить	33	37	35	33
2	Тоді, коли вона створить умови для повноцінного забезпечення родинного життя всім необхідним	88	80	91	89
3	Це залежить від її особистого бажання, коли зустріне бажаного партнера	81	83	82	88

Щодо пріоритетних функцій сім'ї, то найбільшою мірою думки опитаних розійшлися у площині їх постмодерністського трактування. Так, у цьому питанні десяти пунктів досягла різниця між «модерністами» (79%) та «постмодерністами» (89%). У той же час різниця у відповідях щодо визнання інших тлумачень цих функцій була незначною, складаючи лише 5 або 1 пункт. (Див. табл. 3).

Більше відмінностей виявилось щодо тлумачення питань, які відносяться до особистої сфери – публічного визнання, самореалізації, просування у суспільстві, успішної самореалізації тощо. Так, у питанні щодо розуміння публічного визнання як соціалізаційної цінності серед переважної більшості опитаних до-

мінує постмодерністський уклад (82%), у той час як відмінність між його розумінням в групах «модерністів» (83%) та «постмодерністів» (90%) склала 7 пунктів, а між останніми та традиціоналістами (85%) – лише 5. (Див. табл. 4)

Таблиця 3

**Визначте пріоритетність для вас особисто
нижченаведених функцій сім'ї:**

№ з/п		З	Т	М	П
1	Продовження роду та священне джерело життя	78	86	80	81
2	Розвиток своїх можливостей, досягнення високого статусу в суспільстві та збереження накопиченого багатства	64	67	67	68
3	Забезпечення повноцінного спілкування та самореалізації, отримання задоволення	78	84	79	89

Таблиця 4

Публічне визнання потрібне людині для:

№ з/п		З	Т	М	П
1	Просування власних поглядів, виховання і контролю за іншими людьми в тому, наскільки вони є чесними та справедливими	65	72	66	66
2	Можливості згуртування людей навколо спільних завдань і необхідних змін	77	78	79	82
3	Можливості самовираження та ефективної комунікації з багатьма людьми	82	85	83	90

Більшою мірою відмінність серед опитаних наявна у такому питанні як сенс просування у суспільстві. Різницю у 10 пунктів можна спостерігати у відповідях «постмодерністів» і модерністів або традиціоналістів. Водночас різниця у виборі «традиціоналістського» (58%), «модерністського» (87%) та «постмодерністського» (81%) варіантів розуміння кар'єрного зростання особистості складає майже 30%. Можна бачити, що тут цілком домінують модерністський та постмодерністський уклади. (Див. табл. 5).

Подібна до попередньої тенденція відповідей простежується і щодо питання про розуміння змісту організації і планування людиною особистого життя. Так, різниця між модерністським та традиціоналістським розумінням цієї соціалізаційної цінності становить 30 пунктів (93% та 63% відповідно). При цьому

10 пунктів досягла різниця між обранням постмодерністського варіанта відповіді між модерністами та постмодерністами (77% та 87% відповідно). При цьому відмінність між аналогічними категоріями респондентів щодо традиціоналістського варіанта відповіді складає 8 пунктів (76% та 68%), а відмінність щодо модерністського розуміння була однаково високою серед усіх категорій опитаних. (Див. табл. 6)

Таблиця 5

**Виправданим є бажання кар'єрного зростання,
що дає можливість:**

№ з/п		З	Т	М	П
1	Встановити справедливі відносини між людьми в певній сфері або суспільстві загалом, відкинути негідників	58	66	62	66
2	Досягнути високого статусу в суспільстві та отримати ресурси подальшого розвитку	87	89	88	90
3	Вивільнитися від обтяжень матеріальних і соціальних умов життя, мати можливість жити за власними бажаннями	81	83	83	93

Таблиця 6

**Успішна організація та планування
власного життя означають:**

№ з/п		З	Т	М	П
1	Можливість діяти відповідно до вимог, що висуває природа людини до кожної особистості;	63	69	76	68
2	Здатність ефективно реалізовувати і відтворювати власні життєві ресурси	93	95	96	96
3	Здатність до розуміння самого себе, високого рівня чутливості і відповідності очікуванням оточуючих	76	81	77	87

Відносно розуміння такої соціалізаційної цінності, як душевний спокій, серед опитаних домінувало постмодерністське (86%) розуміння, за яким йшли модерністське (75%) і традиціоналістське (65%). Можна бачити, що це питання найбільше різнить представників усіх категорій – різниця складає 10 та 11 пунктів. Найбільшу відмінність проявило сприйняття традиціоналістського варіанта трактування цього питання – традиціоналісти на 10 пунктів частіше обирали відповідний варіант відносно постмодерністів та на 6 – модерністів. (Див. табл. 7)

Таблиця 7

Визначте значущість наступних тверджень для забезпечення душевного спокою людини:

№ з/п		З	Т	М	П
1	Відповідність власного життя істинним його засадам (релігійним або звичаєвим нормам)	65	78	66	68
2	Рівновага між власними поглядами та суспільною думкою	75	81	78	78
3	Адекватність взаєморозуміння з людьми у спілкуванні	86	88	88	92

У питанні змісту такої соціалізаційної цінності як здійснення творчих задумів, переважна більшість опитаних обрали постмодерністський (87%) та традиціоналістський (84%) варіанти відповідей, з розривом більш ніж у 20 пунктів (21 та 24) від модерністського. Можна бачити, що соціум як простір реалізації творчих задумів не розглядається переважною більшістю опитаних, хоча відносна більшість і згодна з таким варіантом відповіді. (Див. табл. 8)

Таблиця 8

Здійснення творчих задумів полягає у:

№ з/п		З	Т	М	П
1	Реалізації того потенціалу, який закладений в людині за її природою	84	90	83	85
2	Здійсненні тих можливостей досягнення статків і становища в суспільстві, що надає людині суспільство.	63	64	67	68
3	Можливості цікаво організувати своє життя, отримувати багатоманітні враження і позитивний досвід.	87	91	90	95

Розвиток такої технічної компетентності, як соціалізаційна цінність, розуміється опитаними переважно в модерністському (85%) або постмодерністському (84%) смислах із розривом 9 пунктів від традиціоналістського (73%). При цьому відмінність вибору традиціоналістського типу відповіді на це питання між традиціоналістами (78%), модерністами (76%) та постмодерністами (88%) є значущою і становить 10 пунктів. Відмінність між категоріями респондентів, які обрали модерністський варіант відповідей є незначною, складаючи 3 пункти. Постмодерніст-

ський варіант відповіді виявив відмінність у 9 пунктів між постмодерністами (93%) і модерністами (84%) та 8 пунктів – з традиціоналістами (85%). (Див. табл. 9)

Таблиця 9

Опанувати та використовувати сучасні технології необхідно для того, щоб:

№ з/п		З	Т	М	П
1	Наповнити їх правильним змістом – поставити на служіння людям, захистити від можливих негарздів, що породжують технології	73	78	76	88
2	Посилити власні творчі сили і можливості, розвинути їх ефективність у задоволенні потреб людини	85	88	87	90
3	Розвинути свій світогляд, звільнитися від обмежень і отримати нові можливості самовираження та спілкування	84	85	84	93

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

Дослідження виявило два виміри детермінант цілісності соціалізаційних процесів – культурно-типологічний і психосоціальний. У першому вимірі цілісність особистості визначається вибором детермінуючого типу культурного укладу (традиційний, модерністський і постмодерністський), а в другому – формуванням специфіки типів соціально-психологічного усвідомлення цілісності власної особистості (тотальний, партитивний та гармонійний).

Багатовимірний простір соціалізації можна описати як такий, в якому присутні три ядра соціалізації, однак результатом дії психосоціальних чинників є формування шести типових профілів соціалізації. Незважаючи на суспільно-політичну визначеність студентства як сили постмодерністського типу, опитані більшою мірою орієнтовані на цінності традиційного або модерного типу.

Ступінь відмінності в тлумаченні смислового наповнення цінностей між представниками різних культурно-типових орієнтацій змінюється, залежно від сфери соціалізації – вона найбільш консенсусна щодо публічних інституцій (демократія) та зростає у наближенні до сфери приватних (сім'я, особисте життя та самореалізація) аспектів соціалізації. Відтак можна рекомендувати у виховних практиках та практиках соціальної допомоги розвивати комунікативні інструменти, що побудовані з урахуванням необхідності діалогу в сфері особистої саморефлексії.

У подальших дослідженнях необхідно звернути увагу на виявлення тих компонентів особистості, які дозволяють в умовах багатокладного суспільства рефлексувати специфіку власної цілісності, розрізнити в соціальному оточенні індивідів-носіїв інших типів цілісності, знаходити порозуміння та взаємодіяти з ними. Така взаємодія здатна формувати простір діалогу, розвитку особистості шляхом удосконалення процесів самореферентності та усвідомлення необхідності інших форм цілісності, пошуку комунікативних кодів для взаємодії в умовах багатокладного суспільства.

Список використаних джерел

1. Хартія основних прав Європейського Союзу 7 грудня 2000 року [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524.
2. Васильєва Н. Г. Право на цілісність особистості в праві Європейського Союзу.: Дис... канд. наук: 12.00.11/ Наталія Георгіївна Васильєва. – [Електронний ресурс] . – 2009. – Режим доступу до ресурсу: відкритий доступ <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/353654.html>.
3. Пірен Марія. Соціалізація молоді в українському суспільстві: стан, особливості становлення/ Марія Пірен, Анна Ясєнова: [Електронний ресурс] // Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ». – №4. – 2011. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/658>
4. Щербина В. Л. Типологія культурних орієнтацій студентської молоді у процесах соціалізації за умов сучасного суспільства / Вікторія Леонардівна Щербина // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Том 11. – Вип. 12. – Ч.2. – 2015. – С. 663–673.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Hartija osnovnyh prav Jevropejs'kogo Sojuzu 7 grudnja 2000 roku : [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do resursu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524.
2. Vasyľjeva N. G. Pravo na cilisnist' osobystosti v pravi Jevropejs'kogo Sojuzu.: Dys... kand. nauk: 12.00.11/ Natalija Georgii'vna Vasyľjeva. – [Elektronnyj resurs]. – 2009. – Rezhym dostupu do resursu: vidkrytyj dostup <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/353654.html>.
3. Piren Marija. Socializacija molodi v ukrai'ns'komu suspil'stvi: stan, osoblyvosti stanovlennja / Marija Piren, Anna Jasenova:

- [Elektronnyj resurs] // Ukrai'ns'kyj naukovyj zhurnal «OSVITA REGIONU» №4. – 2011. – Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/658>
4. Shherbyna V. L. Typologija kul'turnyh orijentacij students'koi molodi u procesah socializacii' za umov suchasnogo suspil'stva / Viktorija Leonardivna Shherbyna // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka : Psihologija osobystosti. Psihologichna dopomoga osobystosti. – Tom 11. – Vyp. 12. – Ch.2. – 2015. – S. 663–673.

V.L. Shcherbyna. Modern students' socialization orientations: cultural and typological approach. The article envisages the problem of the contradiction between the current state of knowledge about the processes of socialization (mono-structure industrial society) on the one hand and on the other – the need to solve the psychological, pedagogical research and practical problems caused by the transition to a multi-structure society. The author proposed an approach to the analysis of processes of socialization and the formation integrity of the personality in terms of modernity, based on the concept of cultural multiculturalism of modern society. The article presents the results of empirical social psychological study of the processes of socialization of students, conducted on the basis of this approach, which was made in 2014-2015 years by the Department of Psychology researchers of Taras Shevchenko National University of Kyiv. The article discovered two dimensions of processes of socialization of integrity determinants – cultural typological and psychosocial. It is established that in the first dimension the integrity of the personality is determined by the presence of typical individual value orientation according to one of the cultural structures (traditional, modern and postmodern), and the second – on the basis of specific types of psychosocial integrity of self-awareness (the total, partitive and harmonic). We described the multidimensional space of socialization with three cores focused on different cultural modes. It is concluded that students are more focused on the value of traditional or modern type. It is found that the degree of differences in the interpretation of the semantic content of values between different cultural typical orientations changes depending on the scope of socialization. This degree is the most consensus on public institutions (democracy) and increases in approaching to the private sphere (family, personal life and self-realization) aspects of socialization.

Key words: integrity of the personality, socialization, cultural mode, multi-structure society, values orientations of personality.

Received July 11, 2015

Revised August 18, 2015

Accepted September 23, 2015

С.П. Яланська

yalanska@rambler.ru

В.В. Оніпко

valychka06@rambler.ru

Стимулювання творчої активності студентів педагогічних ВНЗ

Yalanska S.P. Stimulation of creative activity among students of higher educational establishments / S.P. Yalanska, V.V. Onipko // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 754–763.

С.П. Яланська, В.В. Оніпко. Стимулювання творчої активності студентів педагогічних ВНЗ. Стимулювання творчої активності особистості належить до найактуальніших проблем суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу. Питання розвитку творчої особистості є провідним у галузі розвитку національної вищої освіти, а саме: Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Концепції національно-патріотичного виховання молоді та ін. У наукових джерелах творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого продукту, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчу активність ми розглядаємо як ефект розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, оскільки вважаємо, що поняття творчості можна розглядати як педагогічну взаємодію, що забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових педагогічних ситуаціях. Вважаємо, що результат розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів обов'язково передбачає зовнішній (навчальний продукт) та внутрішній (життєтворчість, саморозвиток) аспекти. Особиста творча діяльність учителя є незамінною в збудженні творчої активності учнів. Отримані результати теоретичної та експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння розвитку творчої активності майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу шляхом упровадження авторської програми розвитку творчої компетентності. Авторський навчальний посібник «Психологія творчості» може бути путівником зі стимулювання творчої активності студентів педагогічних вишів.

S.P. Yalanska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

V.V. Onipko – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Ключові слова: стимулювання, творча активність, студент, майбутній учитель, педагогічна творчість, творча компетентність, психологічні умови.

С.П. Яланская, В.В. Онишко. Стимулирование творческой активности студентов педагогических вузов. Стимулирование творческой активности личности принадлежит к самым актуальным проблемам общественной жизни и требует глубокого научного обоснования психологической сущности факторов этого процесса. Вопрос развития личности является ведущим в области развития национального высшего образования, а именно: Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, Концепции научной, научно-технической и инновационной политики в системе высшего образования Украины, Концепции национально-патриотического воспитания молодежи и др. В научных источниках творчество определяется как деятельность, конечным результатом которой является создание качественно иного продукта, отличающегося неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творческую активность мы рассматриваем как эффект развития творческой компетентности будущего учителя, поскольку считаем, что понятие творчества можно рассматривать как педагогическое взаимодействие, что обеспечивает создание новых оригинальных продуктов учебно-познавательной деятельности, умение действовать в новых педагогических ситуациях. Считаем, что результат развития педагогического творчества будущих учителей обязательно предполагает внешний (учебный продукт) и внутренний (жизнетворчество, саморазвитие) аспекты. Личная творческая деятельность учителя является незаменимой в возбуждении творческой активности учащихся. Авторская программа по развитию творческой компетентности личности предусматривает: а) формирование общения будущего учителя с учеником как творческого процесса; б) установку на профессиональный рост, углубление теоретического и практического психолого-педагогического базиса будущего учителя по специальности; г) развитие педагогического творческого мышления, самосовершенствование, саморазвитие, учёт педагогического опыта; д) личностное развитие.

Полученные результаты теоретической и экспериментальной работы подтвердили возможность содействия развитию творческой активности будущих учителей в условиях учебно-воспитательного процесса вуза путем внедрения авторской программы развития творческой компетентности. Авторское учебное пособие «Психология творчества» может быть путеводителем по стимулированию творческой активности студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: стимулирование, творческая активность, студент, будущий учитель, педагогическое творчество, творческая компетентность, психологические условия.

Постановка проблеми. Сучасна вітчизняна освіта обумовлює потребу в творчих особистостях, що здатні створювати креатив-

не середовище. Суспільство розвивається лише в творчості. Саме тому розкриття психологічного змісту умов, засобів стимулювання творчої активності особистості є вкрай актуальною проблемою психології творчості, педагогічної та вікової психології. Переконані, що «Творчість – це зміст життя...питна вода...їжа і ліки».

Аналіз досліджень з проблеми. У процесі науково-пошукової роботи констатовано відсутність єдиного підходу до розуміння творчої особистості, акцентування дослідників, які працюють у межах різних психологічних підходів, на різних її аспектах: особистісність природи психіки людини пов'язана з такими ключовими ознаками, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція. Існує необхідність розгляду у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості, здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності. «Зустрічі» з різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних унікальних засобів досягнення цілей (С.Д. Максименко) [3]; творчість – властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі. Творчість базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті та є його особистісним дериватом. Творча самореалізація в широкому сенсі становить основну якість, невід'ємну характеристику психічно здорової людини. Психологічні особливості винахідницької діяльності сприяють тому, що навіть у поставленій й розв'язаній задачі тривалий час зберігається «інерція» об'єктивності її творчого змісту, об'єктивної новизни. Саме цей заряд об'єктивної новизни, що міститься у винахідницькій задачі, потрібний для розвитку творчої діяльності й зберігання всіх психологічних особливостей об'єктивної творчості. (В.О. Моляко) [4]; діагностичність мислення, що являє собою педагогічну уважність, спостережливості, урахування психічного стану учня займає важливе місце в психолого-педагогічній творчій діяльності вчителя (А.Ф. Ануфрієв) [1]; здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях» через самовизначення (самореалізацію) особистості пов'язана з її творчою діяльністю (О.О. Леонтьєв) [2]; педагогічна творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія в системі «вчитель-учень», спрямована на особистісний розвиток суб'єктів і сприяє їх внутрішньому руху та саморуку (С.О. Сисоєва) [5].

Мета статті полягає у розкритті проблеми стимулювання творчої активності студентів як умови успішної психолого-педагогічної діяльності.

Основний матеріал дослідження. За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей [3].

Логіко-психологічний аналіз проблеми стимулювання творчої активності майбутніх учителів дозволив виявити наступні протиріччя:

- між новими вимогами до рівня і змісту освіти майбутніх фахівців і можливостями традиційної моделі навчання у вузах;
- між загальним теоретичним рівнем сучасної психолого-педагогічної науки, яка розробляє основні засади компетентнісного підходу, і дійсним станом розвитку педагогічної творчості, професійної компетентності майбутніх учителів.

Педагогічну творчість ми розглядаємо як ефект розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, оскільки вважаємо, що поняття творчості можна розглядати як педагогічну взаємодію, що забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових педагогічних ситуаціях. Під компетентцією ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних знань, умінь і навичок, що забезпечують виконання професійних завдань, а компетентність – це здатність здійснювати професійну діяльність на основі сформованих компетенцій.

За результатами анкетування вчителів Полтавщини (156 осіб) на питання «Які, на Вашу думку, основні чинники творчої активності важливі для вчителя?» ми отримали такі відповіді: різноманітні предметні подорожі (67,0%); спілкування з учнями (85,0%); визнання учнями вчителя як фахівця (87,0%); задоволення від виконаної роботи (95,0%); коли учні вчителя вступають до вищого навчального закладу й отримують високі бали з його предмета (64,0%); внутрішні сили (92,0%); благополуччя в

сім'ї (98,0%); усвідомлення необхідності власної праці (98,0%); допитливість учнів (63,0%).

У результаті анкетування студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (348 осіб) на питання «Які основні показники розвитку педагогічної творчості майбутнього вчителя у процесі навчання?» отримали такі відповіді: активність (98,0%); уміння критично ставитися до своїх дій та виправляти помилки (97,0%); глибина мислення (91,0%); бажання більше зрозуміти, прагнення до кращого результату (89,0%); гарний настрій (78,0%); урівноваженість (73,0%); уважність (68,0%); розвиток уяви, фантазії, інтуїції (68,0%); впевненість у собі (63,0%); прояв вольових зусиль, наполегливість (59,0%); відчуття зацікавленості викладача своїм предметом (43,0%).

Тому, якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей дитини, формування її як творчої особистості, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути творчим.

Вважаємо, що результат розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів обов'язково передбачає зовнішній (навчальний продукт) та внутрішній (життєтворчість, саморозвиток) аспекти. Особиста творча діяльність учителя є незамінною в збудженні творчої активності учнів.

Авторська програма передбачає забезпечення спеціального навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ВНЗ з наступними характеристиками: а) формування спілкування майбутнього вчителя з учнем як творчого процесу; б) установка на фахове зростання, поглиблення теоретичного й практичного психолого-педагогічного базису майбутнього вчителя з фаху; г) розвиток педагогічного творчого мислення, самовдосконалення, саморозвиток, урахування педагогічного досвіду; д) особистісний розвиток.

Виявлено, що основні психологічні умови стимулювання творчої активності, розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Мають створюватися організаційно-методичні умови сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів: а) організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; б) забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; в) встановлення партнерського педагогічного спілкування; г) забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять.

Для констатувального етапу дослідження та формувального експерименту нами було обрано майбутніх учителів біології та хімії (експериментальна група складалася з 203, а контрольна – із 165 осіб) та 118 (експериментальна група складалася з 68, а контрольна – із 50 осіб) майбутніх учителів фізики та математики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

На основі знаходження середнього арифметичного значення досліджуваних показників визначено розподіл майбутніх учителів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку професійної компетентності у ході завершення експерименту. Так, в експериментальній групі у результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності від контрольної групи між результатами контрольного етапу дослідження, які відображають рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів (див. рис. 1, 2).

Дані рис. 1, 2 свідчать, що в експериментальних групах в результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності між результатами констатувального та контрольного зрізів, які відображають рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів природничих і фізико-математичних дисциплін.

Результати дослідження були підтверджені в процесі використання факторного дисперсійного аналізу. За допомогою критерія Фішера-Снедекора встановлено: $F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$, що дозволяє стверджувати про справедливість гіпотези щодо впливу фактора F (програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів) на активізацію творчої активності студентів і результат розвитку їх професійної компетентності.

Отже, отримані результати підтвердили можливість розвитку творчої компетентності майбутніх учителів природничих і фізико-математичних дисциплін в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, довели ефективність упровадження авторської моделі розвитку творчої компетентності.

На кафедрі загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.

Королєнка вийшов з друку авторський навчальний посібник «Психологія творчості», рекомендований Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-7542 від 20.05.2014) [6].

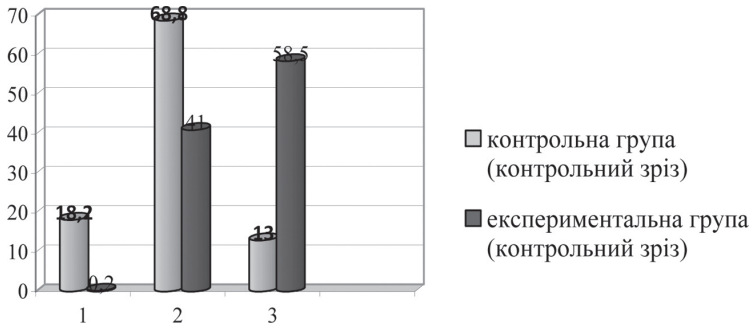


Рис. 1. Рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольного зрізу: 1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень (творча компетентність)

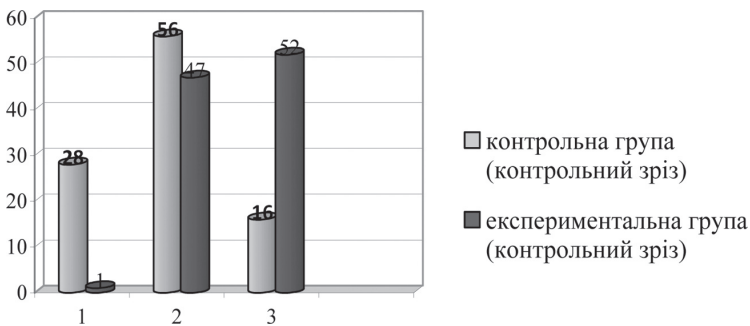


Рис. 2. Рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольного зрізу: 1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень (творча компетентність)

Для студентів різних напрямів підготовки, що вивчають курс психології, магістрантів, учених, практичних психологів, викладачів вищих навчальних педагогічних закладів, учителів, аспірантів, читачів, що цікавляться проблемою психології творчості, у посібнику розкрито загальні уявлення щодо методологічних, науково-методичних та прикладних проблем психології творчості, підходи до вивчення психологічних аспектів

творчої діяльності та засоби психологічного дослідження творчої діяльності, оцінки креативності. Посібник складається із чотирьох частин: у першій частині «Поняття про творчу діяльність» розкрито історію розвитку психологічних уявлень про природу творчості, зокрема розкрито концепції креативності Дж. Гілфорда, Р. Стернберга і Д. Лаверта, розвиток творчості особистості за генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка, концепцію творчості В.О. Моляко, концепції механізму творчості В.В. Клименка, концепцію творчості С. Медника, розвиток творчої особистості за Е. де Боно. У другій частині «Стратегіальний підхід до розкриття творчої діяльності» представлено стратегію творчої діяльності за В.О. Моляко, особливості розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою, систему ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики; стратегію розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою, авторську концепцію розвитку творчої компетентності особистості, компетентнісний підхід до розвитку особистості за О.В. Тутолміним. Третя частина «Методики дослідження творчої діяльності» розкриває особливості експериментального вивчення продуктивного мислення гештальт-психологами, зміст тестів діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом, теорії дозрівання А. Гезелла, лонгітюда Л. Термена, методики на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря, методики «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської тестів вимірювання креативності Б. Торренса, методики діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана. У четвертій частині «Психологічні умови формування творчого процесу» розкрито особливості системи творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко, програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики, авторської програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, та методи стимулювання творчої активності (індивідуальні та групові).

Теоретичні частини посібника супроводжуються питаннями для самоконтролю. У додатках подано різномірні тестові завдання з психології творчості, зміст тренінгових вправ авторської програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Особливою частиною посібника є добірка афоризмів про творчість, які спонукають кожного з нас замислитися над власними можливостями, досягненнями, особливостями виконання діяльності, спрямованої на пошуки нового розв'язання завдань у певній галузі, в навчальній чи науковій практиці, над умовами творчості, стимулами та бар'єрами в творчій роботі тощо. Тож

посібник може виконувати роль путівника для стимулювання творчої активності студентів педагогічних вишів.

Висновки. Отже, отримані результати теоретичної та експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння розвитку творчої активності майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ шляхом упровадження авторської програми розвитку творчої компетентності. Наукові дослідження продовжуються у напрямку розробки програми розвитку творчої компетентності вчителів-початківців, а також вивчення психологічних умов розвитку творчої компетентності старшокласників в умовах профільного навчання.

Список використаних джерел

1. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Леонтьев А. Н. О системном анализе в психологии / А. Н. Леонтьев // Психологический журнал. – 1991. – № 4. – С. 117–120.
3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-модельючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
4. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т. 12. – Вип. 2. – С. 6–12.
5. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.
6. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посіб / С.П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anufriev A. F. Как preodolet' trudnosti v obuchenii detej. Psihodiagnosticheskie tablicy. Psihodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionnyye uprazhnenija / A. F. Anufriev, S. N. Kostromina. – М. : Os'-89, 1997. – 224 s.
2. Leont'ev A. N. O sistemnom analize v psihologii / A. N. Leont'ev // Psihologicheskij zhurnal. – 1991. – № 4. – S. 117–120.
3. Maksymenko S. D. Psyhologija uchinnja ljudyny : genetyko-modeljujuchyj pidhid : monografija / S. D. Maksymenko. – K. : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2013. – 592 s.

4. Moljako V. O. Psychologichna problema tvorchoho potencialu / V. O. Moljako // Aktual'ni problemy psihologii': Problemy psihologii' tvorchosti ta obdarovanosti: Zbirnyk naukovykh prac' / Za red. V.O. Moljako. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. – Т. 12. – Vyp. 2. – S. 6–12.
5. Sysojeva S. O. Pedagogichna tvorchist' : monografija / S. O. Sysojeva. – К. : Karavela, 1998. – 150 s.
6. Jalans'ka S. P. Psihologija tvorchosti: navch. posib / S. P. Jаланс'ка. – Poltava : PNPU imeni V.G. Korolenka, 2014. – 180 s.

S.P. Yalanska, V.V. Onipko. Stimulation of creative activity among students of higher educational establishments. Stimulation of personality's creative activity belongs to the most relevant problems of social life and requires profound scientific argumentation of psychological essence of its factors.

The problem of developing creative personality is one of the leading ones in the field of development of national higher education, particularly it is mentioned in National Doctrine of Education Development in 21st century, Conception of scientific, scientific and technical, innovational policy in the system of higher education in Ukraine, Conception of national and patriotic education among youth and others. In scientific references creative work is referred to as activity that leads to creation of another product in qualitative sense, which is distinguished by being unusual, original, socially and historically unique.

We consider creative activity as effect of developing creative competence of prospective teacher, as we are certain that term of creative work can be regarded as pedagogical interaction. As a consequence, it provides creation of new original products of educational and cognitive process, ability to act in new pedagogical situations. It is considered that result of developing pedagogical creative work among prospective teachers implies outer (educational product) and inner (life and creativity, self-development) aspects. Teacher's personal creative activity is irreplaceable in encouraging pupils' creative activity.

Received results of theoretical and experimental work confirmed possibility to encourage the development of prospective teachers' creative activity during educational and pedagogical process in higher educational establishments by introducing author's program of developing prospective teachers' creative competence. Author's book «Psychology of creative work» can be a guide in stimulating creative activity among the students of higher educational establishments.

Key words: stimulation, creative activity, student, prospective teacher, pedagogical creative work, creative competence, psychological conditions.

Received July 10, 2015

Revised August 28, 2015

Accepted September 21, 2015

Самореферентність дискурсивної ідентичності

Yatsyna O.F. Self-reference of discursive identity / O.F. Yatsyna // 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 30. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 764–775.

О.Ф. Яцина. Самореферентність дискурсивної ідентичності. У статті порушуються питання, пов'язані з проблематизацією ідентичності в умовах постмодерної реальності. Проблема ідентичності як дискурсивного утворення постмодерної реальності досліджується, виходячи із твердження про існування поліфонії ідентичностей на фоні соціальних змін.

Проаналізовано положення теоретиків постмодерну про фрагментованість суб'єкта і дискурсивну природу ідентичності. Розглянуто положення про дискурс як спосіб буття соціальних інститутів. Результати теоретичного аналізу засвідчують, що феномен дискурсивної ідентичності спрямований на розуміння соціального як дискурсивної конструкції. Певний дискурс конструює певну дискурсивну ідентичність, що відповідає змісту дискурсу. Вхідження фрагментарності в життя сучасного суспільства виявляється в тому, що індивід вивільняється від штучності будь-яких стереотипів, феноменологічної редукції в цілому і прагне жити тим життям, що конструює. Індивід більше переймається цінностями приватного життя, індивідуальними правами на автономність, приватність. Досліджено, що здійснюючи певні індивідуальні і соціальні дії, індивід у такий спосіб здійснює пошук своєї ідентичності, він намагається дивитися на світ очима Іншого, і істина з цієї точки зору втрачає свою однозначність і набуває мозаїчності й поліфонічності. Розглядається ідея про ідентичність як самореферентне дискурсивне утворення як таке, що саме до себе визначає відношення значимості і здатність до самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення.

Зроблено висновок, що завдяки своїм характеристикам самореферентна ідентичність здатна не тільки конструювати себе в контекстах різних дискурсів, а й впливати на соціальні інститути, легітимізуючи у вигляді різних соціально-психологічних практик, різні способи життя, що розкривають інші способи соціального існування. У подальшому передбачається виявлення механізмів забезпечення самореферентності ідентичності на прикладі різних практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства.

Ключові слова: трансформаційні суспільні процеси, фрагментарність, дискурс, ідентичність, практика, рефлексія, індивідуальний смисл, проблематизація, самореферентність.

Е.Ф. Яцина. Самореферентность дискурсивной идентичности. В статье поднимаются вопросы, связанные с проблематизацией идентичности в условиях постмодерной реальности. Проблема идентичности как дискурсивного образования постмодерной реальности исследуется, исходя из утверждения о существовании полифонии идентичностей на фоне социальных изменений.

Проанализированы утверждения теоретиков постмодерна о фрагментарности субъекта и дискурсивной природе идентичности. Рассмотрено идею о дискурсе как способе бытия социальных институтов. Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что феномен дискурсивной идентичности направлен на понимание социального как дискурсивной конструкции. Определённый дискурс конструирует определённую дискурсивную идентичность, которая отвечает содержанию дискурса. Вхождение фрагментарности в жизнь современного общества проявляется в том, что индивид освобождается от штучности стереотипов, феноменологической редукции в целом и стремится жить той жизнью, которую конструирует. Индивид в большей степени преисполнен ценностями личной жизни, индивидуальными правами на автономность, приватность. Исследовано, что совершая определённые индивидуальные и социальные действия, индивид таким образом совершает поиск своей идентичности, он пробует смотреть на мир глазами Другого, и истина с этой точки зрения теряет свою однозначность и приобретает мозаичность и полифоничность. Рассматривается идея об идентичности как самореферентном дискурсивном образовании, который сам определяет отношение значимости и способность к самоопределению, самопознанию, самосозданию, самовоспроизведению и самосовершенению.

Подведён итог, согласно которому самореферентная идентичность способна не только конструировать себя в контекстах разных дискурсов, а и влиять на социальные институты, легитимизируя в виде разных социально-психологических практик разные образы жизни, которые раскрывают другие способы социального существования. В дальнейшем предусмотрено исследовать механизмы обеспечения самореферентности идентичности на примере разных практик брачно-семейного партнёрства и родительства.

Ключевые слова: трансформационные общественные процессы, фрагментарность, дискурс, идентичность, практика, рефлексия, индивидуальний смисл, проблематизація, самореферентність.

Постановка наукової проблеми та її значення. У контексті трансформаційних процесів соціального буття, зокрема проявів індивідуалістичної орієнтації, багатоваріантності вільного вибору суб'єктом форм взаємодії, вочевидь помітним є їх вплив

на розвиток інститутів сім'ї, шлюбу, батьківства. Сім'я як найбільш приватна сфера соціокультурної реальності вирізняється особливою чутливістю до трансформаційних суспільних процесів, реагуючи на них конструюванням різноманітних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства. Маючи уявлення про функціонування традиційної сім'ї, сучасна людина прагне змінювати статус традиційних цінностей, руйнує звичні очікування, відходить від правил і відстоює свій унікальний шлях у нових життєвих реаліях, вивільняючись від впливу абсолютних вимірів, що торкаються «сакральності» традиційних типів сім'ї. Поліфонія практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства, вибір яких стає виявом індивідуальності та своєрідною відповіддю на рефлексивне осмислення глобальних трансформацій, є ознакою переосмислення індивідом власних ідентичностей.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Новий, неklasичний тип раціональності, що виникає в процесі суспільної трансформації, вочевидь, артикулює увагу на проблематизації ідентичності на фоні соціальних змін. Проблема ідентичності постає надзвичайно актуальною і загострюється тим, що теорія дискурсу пропонує розуміння суб'єкта передусім як суб'єктивної позиції в межах дискурсивної структури. Суб'єкт, таким чином, «втрачає» власну самість, а його ідентифікація стає залежною від структур дискурсу. Суб'єкт не є автономним, він визначається дискурсами. Крім того, суб'єкт постає фрагментованим: позиція суб'єкта не встановлюється лише одним способом і лише одним дискурсом, а, швидше за все, йому приписується багато різних позицій різними дискурсами [8, с. 72].

Вочевидь, обговорення питання щодо особливостей ідентичності у постмодерні потребує аналізу наявної традиції в розробці даної проблематики в класичних теоріях і, разом з цим, нових підходів, пов'язаних із сучасними дослідженнями ідентичності. Відтак, теоретико-методологічну платформу міркувань утворюють напрацювання класиків і сучасників соціально-філософської думки. Зокрема, предметом дискусії стає з'ясування ролі людини в процесі соціальних трансформацій: чи це є об'єктивний процес саморозвитку, незалежний від людини, чи це – результат людської діяльності, прояву суб'єктності індивідів. Залежно від пріоритету названих положень дослідники об'єднались навколо об'єктивістської (О.Конт, Г.Спенсер, Є.Дюркгейс, К.Маркс) та суб'єктивістської парадигми (М.Вебер, У.Мак-Дуголл, Е.Гуссерль, Г.Гарфінкель, А.Шюц, П.Бергер, Т.Лукман), в якій наголошується на змінах у свідомості, мислен-

ні, взірцях поведінки. Очевидно, що ознакою сучасних реалій є модифікації способів пізнання, тлумачення соціальної реальності, яка зводиться до твердження про руйнування універсальності світу й утворення в ньому незліченної множини різнорідних фрагментів, в строкагій мозаїці яких вже неможливо виділити щось абсолютне. Входження фрагментарності в життя сучасного суспільства пов'язане, перш за все, з розумінням штучності і поверхневості будь-яких стереотипів, феноменологічної редукції загалом. Насправді людина відходить від загальноприйнятих схем мислення, надаючи перевагу нестандартним думкам, вчинкам, що не узгоджуються зі схемами і не піддаються класифікації з тих причин, що не вкладаються в старі категорії, тому що мають дивну, текучу, беззмстовну форму. А.Тоффлер слушно зауважує, що за таких умов люди в більшій мірі виявляють свою індивідуальність, позаяк не намагаються втиснути нові дані в стандартні категорії чи просто запозичити готову модель реальності [7, с.99]. Образ фрагментованого світу формує уявлення про те, що людина не може розглядатися як автор своїх вчинків, тому що вона реагує в основному у відповідності до тих систем комунікації, в які є включеною. В ньому «мобільні індивіди утворюють множинні і такі, що змінюються ідентичності [3, с.107]. Втім, обираючи власний фрагмент культурного простору, індивід прагне жити тим життям, що конструює, індивідуальний смисл якого відповідає його внутрішньому світу.

У цьому контексті слушні висловлювання Ж.Ліповецькі щодо виникнення постмодерного індивідуалізму, коли індивід більше переймається цінностями приватного життя, індивідуальними правами на автономність, бажання, щастя [5, с.17]. Зазначене дає зрозуміти, що здійснюючи певні індивідуальні і соціальні дії, індивід у такий спосіб здійснює пошук своєї ідентичності. Це твердження приводить до думки про те, що приймаючи ідею множинності, плюральності, ми, послуговуючись думкою С.К'єркегора, говоримо про інший тип трансценденції, коли індивід пробує дивитися на світ очима Іншого, і істина з цієї точки зору втрачає свою однозначність та набуває мозаїчності й поліфонічності. Виходячи з цього, у кожній соціальній інституції утворюються різні дискурси, що уможливають конструювання різних ідентичностей, які утворюють підґрунтя в конституюванні множинної суб'єктивності.

У такому випадку правомірно звертати увагу на те, що мова йде про інституалізацію і легітимацію соціальних відносин, де головною особливістю інституціонального дискурсу є конструю-

вання соціальних смислів: дискурс виступає не в якості інструмента відображення, а як спосіб буття інституту. Так, набуваючи легітимності, суб'єктивні смисли стають об'єктивними – перетворюються на правила, закони, норми. Інституціональні дискурси формують ідентичності, що тісно пов'язані з ключовими проблемами цих дискурсів. За висловом З.Баумана, «хоча ідентичність й надалі «залишається проблемою», це вже не та проблема, яка поставала «протягом модерну». Насправді, якщо проблема ідентичності епохи модерну полягала в тому, як побудувати ідентичність і зберегти її цілісність і стабільність, то проблема постмодерну передусім в тому, як уникнути фіксації і зберегти свободу вибору» [1]. На думку Ж. Лакана, ідентичність є еквівалентом ідентифікації з «чимось», а цим «чимось» є позиції суб'єкта, які людині надають дискурси [8, с.74]. Зрештою, якщо звернутися до сучасної психології, знайдемо у межах психологічних концепцій ідентичності (індивідуальної та соціальної) загальне твердження про динамічність і змінність ідентичності людини. Слушними є зауваження про те, що ідентичність розвивається протягом усього життя людини, при чому нелінійно і нерівномірно, і напрямок її розвитку може бути як прогресивним, так і регресивним. Феномен дискурсивної ідентичності полягає в тому, що індивід набуває ідентичності завдяки позиціонуванню в дискурсах, де визначаються, чим є суб'єкт, і чим він не є. Відмітимо, що на певних етапах особливістю психологічного вивчення поняття «ідентичність» було сприймання його як об'єкта соціального проектування і конструювання. У традиційному дискурсі теоретичне і методологічне значення поняття пов'язано з його багатомірністю як інтегративного психологічного феномену, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність. Загальною є ідея про те, що ідентичність – це результат активного процесу, що відображає уявлення суб'єкта про самого себе, про індивідуальний шлях розвитку, цілісність життєвих цілей і повсякденних вчинків, дій і їх значень, які дозволяють діяти послідовно (Е. Еріксон, Ж. Піаже, А. Валлон, Б. Вільямс, К. Леві-Стросс, Дж. Мід, Е. Гофман, Е. Гідденс, Ч. Кулі, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, І.С. Кон, В.А. Ядов, ін.). Зокрема, Е.Еріксон відзначав, що ідентичність індивіда ґрунтується на відчутті тотожності собі самому і безперервності свого існування у часі і просторі, на підставі того факту, що тотожність і безперервність визнаються оточуючими [6, с.25]. Слушною є думка, що власне ці два аспекти на фоні часу і простору в умовах глобалізації суттєво змінюються. Насправді, в умовах глобалізовано-

го світу людині, вочевидь, важче співвідносити свій образ світу із суспільним образом, особистісну свободу і належність до суспільної групи. «У процесі глобалізації та інформатизації людина не просто набуває більше видимої свободи вибору, вона все більше усвідомлює свою власну індивідуальність. Так із зростанням диференціації та індивідуалізації у сучасної людини все більше формується потреба виокремитися із загальної маси, відрізнятись від інших» [4, с.95–104]. Вочевидь, визнання соціального позиціонування свого «Я» й Іншого невід'ємною умовою актуалізації ідентичності веде до осмислення даного терміна як «дискурсивного конструкта» (Bucholtz, 1999). Конструювання ідентичностей реалізується, коли виникає ситуація, у якій індивід проблематизує ідентичності, внаслідок чого переосмислює ідентичності свого «Я» чи ідентичності Іншого/інших. Умотивовано вважаємо позицію, за якою ідентичність не відображається в дискурсі, а динамічно в ньому конструюється (Benwell, 2006). У посткласичних та постнекласичних системах людина сприймається як частина світу, суб'єктивність та інтерсуб'єктивність якої формують суспільство, а людський спосіб буття та пізнання є переживанням світу в собі. Як влучно зауважив Ю.Хабермас, «суспільство певним чином породжує свою ідентичність, і тим, що воно не втрачає останню, воно завдячує своїм власним зусиллям» [9, с.8].

З позиції теорії соціальних дій засновник структурно-функціонального аналізу Т.Парсонс запевняє, що суспільство як особливий тип системи вирізняється найвищою самодостатністю відносно оточуючого середовища. Т.Парсонс своєю теорією продукує думку, згідно якої діяльність індивіда обмежується існуючими соціальними інституціональними рамками. Проте, не заперечуючи висунутого положення, доповнимо його думкою про те, що в умовах іншої раціональності індивід як суб'єкт соціальних процесів може як відтворювати стереотипні концепти, так і конструювати інші, які за смыслом будуть відповідати його індивідуальним почуванням, уяві, очікуванням, потребам.

Одна з аксіом Т.Парсонса полягала у визнанні самовідтворювальної системи цінностей і норм, які, на його переконання, мають значення для суспільства в цілому. Проте не є вірним поширювати висунуте положення відносно опису всієї суспільної дійсності, що являє собою сегменти і традиційного патріархального суспільства, і нових соціальних реалій. Опонуючи Т.Парсонсу, Н.Луман зазначає, що одна з функцій сучасного

суспільства, що виявляється в його аутопоетичності і самореферентності, полягає у знятті загального нормування.

Мета статті – розкрити особливості ідентичності як дискурсивного самореферентного утворення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виходячи з вищезазначеного, ідея самореферентності не є новою, але, як нам здається, перспективною для дослідження дискурсивної ідентичності в постмодерній раціональності. Ідентичність як дискурсивне формування цілком може бути доповнено представленням її і як самореферентного утворення, тобто того, що саме до себе визначає відношення значимості і здатність до самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення. Розглянемо зміст і визначимо значення кожного з перерахованих процесів, що уможливить розглядати ідентичність як самореферентне дискурсивне утворення.

1. Самовизначення – це відношення до впливів з боку членів соціуму щодо прийняття/заперечення, ідентифікації/відчуження різних факторів впливу: цінностей, норм, правил, традицій, стереотипів, ін. Відомо, що культура будь-якого історичного періоду як сума дискурсів, модусів мислення дозволяє суб'єктивності знаходитися всередині дискурсу, тобто в межах певної історичної свідомості, що й визначає межі інтерпретації індивідуальної свідомості. Суб'єктивність обумовлена характером комунікацій з Іншим/іншими і будується в їх тісній взаємодії. Відтак людська суб'єктивність породжується світом, що представлений різними дискурсивними практиками. Ця ідея дозволяє пояснити співіснування множини нетотожних смислів, що конструює індивід, надаючи їм значення індивідуальної цінності. У просторі особистісного самовизначення відбувається процес набуття індивідом власної ідентичності, справжньої суб'єктивності. Стиль невизначеності, розмитості, надлишковості смислів, що найбільше визначає сучасний суспільний дискурс, множинність інтерпретацій сприяють тому, щоби суб'єктивність як властивість свідомості і фактор людської ідентичності бачила світ в його плюральності: строкатості, епатажності, несхожості, новизні, традиційності, стереотипності. У цьому просторовому розмаїтті суб'єктивних переживань індивід шукає індивідуальний смисл, що відповідає змісту його потреб і конструює свою ідентичність.

Важливо відмітити, що самовизначення є вільним індивідуальним проектом, цінність якого усвідомлюється через зміст

його переживань, і не детермінована суспільно заданими рамками. Самовизначення ідентичності полягає в тому, яку саме ідентичність обрати з-поміж множини різних ідентичностей. За П.Томпсоном, така модель конструювання ідентичності називається «експериментом з розмаїтістю» (repetition with a difference) [11, с. 183–199]. Самовизначення ідентичності можна пояснити, скориставшись розумінням причини утворення ідентичності, яку дає С.Хол. На його думку, нові ідентичності не є «вкоріненими», а залежать від того, «чого ми прагнемо і куди рухаємося» [10, с. 1–17]. У даному контексті звернемо увагу на те, що здатність ідентичності до самовизначення включає її відповідальність за здійснення вибору і за його результати. Відтак, ідентичність як самореферентне утворення самовизначається (вирішує проблему вибору), самоорганізується (структурує цілі, засоби) і персоналізується (визначає свої стосунки з Іншим/іншими).

2. Самопізнання – процес, який доступний для ідентичності завдячуючи її особливій чутливості. В концепції ідентичності переосмислюється роль і місце чутливості в онтологічній структурі і життєвих функціях особистості, відтак судження про ідентичність логічно розглядати через її почування. В даному контексті доречно згадати про постмодерну чутливість (М.Хайдегер), тобто про особистісне сприйняття світу, коли мова йде не стільки про світогляд, скільки про світовідчуття, про глибоко емоційну, внутрішньо відчуту, прожиту реакцію індивіда на біографічний наратив, на оточуючий фрагментарний світ. Власне суб'єктивні почування змісту пережитого досвіду і сприяють самопізнанню, результатом чого стає утворення наративної ідентичності. Поряд із цим відмічаємо, що в сучасній раціональності разом із зміною образу мислення, змінюється та ускладнюється суб'єктивність. Через це вона ніби виходить за межі самої себе. Послугуючись положенням класика постмодерну, суб'єктивність розпадається, заміняється нескінченною множиною масок-симулякрів (Ж. Дельоз). Як нам здається, тому є пояснення. Адже рефлексія, що виникає як реакція на повсякденність, на множину одномоментних обставин, що постійно змінюються, не встигає за суб'єктивністю – фрагментований світ не рефлексується. При цьому, долучивши положення, висунуті С. К'єркегором, відмітимо, що буття і мислення в людині – нетотожні: життя рухається вперед, у майбутнє, а рефлексія має протилежне часове спрямування – вона звернена у минуле.

3. Самотворення – процес, спрямований на творення суб'єктом свого індивідуального життєвого світу. Доречно

більш детально звернути увагу на даний феномен. Зокрема, М.Й.Боришевський визначив самотворення як процес вибудовування себе, своєї самості задля досягнення згоди з собою [2, с. 39–47]. Метою самотворення дослідник вважав збереження ідентичності особистості як суб'єкта самотворення. На нашу думку, це слід розуміти як автономне, самостійне прагнення до творення своєї ідентичності. М.Й.Боришевський вважав процес самотворення самосуб'єктною активністю особистості, яка передбачає відносно високий рівень її розвитку. Насправді, людина є відкритою системою, що здатна постійно розвиватися, тобто має можливість як для змін, так і для вибору одного чи декількох різних сценаріїв самотворення.

4. Самовідтворення – процес, що полягає у відновленні та реконструкції ідентичностей, включених в соціальні практики. Позаяк ідентичність є дискурсивною за своєю природою, то процес її самовідтворення слугує для того, щоби за наявності іншого смислу життєтворення у відповідь на виклики глобалізованого світу відновити та реконструювати раніше утворену ідентичність. Заперечення універсальності схем, артикуляція на їх індивідуальності, варіативності, фрагментарності, вочевидь, спонукають самореферентну ідентичність до свого відновлення та реконструкції.

5. Самоздійснення – процес, що полягає у здійсненні цільових поведінкових актів, дій, що забезпечують реалізацію ідентичностей у соціальних практиках.

Важливо наголосити на тому, що ідентичність як самореферентне дискурсивне утворення, на відміну від інших систем, створень, обов'язково включає і враховує істотну важливість суб'єктивних факторів розвитку. Зокрема, цінними є власні відчуття, почування, думки, що дозволяє говорити про їх автентичність, а відтак й індивідуальну цінність. Кожен індивід створює власний дизайн свого життєтворення, і конструювання ідентичності на ґрунті трансцендентних цінностей не заперечується – змінюється тільки суспільний дискурс про їх абсолютну цінність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати теоретичного аналізу засвідчують, що феномен дискурсивної ідентичності спрямований на розуміння соціального як дискурсивної конструкції. Певний дискурс конструює певну дискурсивну ідентичність, що відповідає змісту дискурсу. З цього слідує, що дискурсивна природа ідентичності здійснює творення власної суб'єктивності. Останні дослідження демонструють, що суб'єктивність – це те, що є продуктом дискурсивного досвіду

суб'єкта, його суб'єктивного уявлення про реальність і можливі вектори розвитку ситуацій. Тому множинні суб'єктивності та ідентичності утворюються в дискурсивних практиках, які є відображенням строкатої картини фрагментів суспільної реальності. Ідентичність як самореферентне і дискурсивне утворення виявляє здатність до самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення. Завдяки своїм характеристикам самореферентна дискурсивна ідентичність здатна не тільки конструювати себе в контекстах різних дискурсів, а й впливати на соціальні інститути, легітимізуючи у вигляді різних соціально-психологічних практик, різні способи життя, що розкривають інші способи соціального існування. Як самореферентний дискурсивний конструкт ідентичність відкрита всьому новому, незвичному, епатажному, змінюється її спосіб сприйняття багатьох традиційних уявлень, погляд на дійсність, історію. Ідентичність змінюється, слідує викликам різних дискурсів, що стали ознакою глобалізованого суспільства, та реагуючи на індивідуальний смисл потреб і способи їх задоволення.

У подальшому передбачається виявлення механізмів забезпечення самореферентності ідентичності на прикладі різних практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства.

Список використаних джерел

1. Бауман З. От паломника к туристу : [электронный ресурс] / З. Бауман. – Режим доступа : <http://sj.obliq.ru/article/198> (20.04.2009). – Название с экрана.
2. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості / М.Боришевський // Психологія особистості. – 2013. – №1. – С. 39–47.
3. Каллиникос А. Антикапиталлистический манифест / А. Каллиникос. – М., 2005. – 107 с.
4. Крылов А.Н. К вопросу о кризисе идентичностей / А.Н. Крылов // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2007. – № 3. – С. 95–104.
5. Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки; Пер.с фр.В.В.Кузнецова. – Пб. : «Владимир Даль», 2001. – С. 17.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. М., 2006. – С. 25.
7. Тоффлер А. Третья волна / А. Тоффлер // США – экономика, политика, идеология. – М., 1982. – №7. – 99 с.

8. Филлипс Л. Дж. Дискурсанализ. Теория и метод / Л. Дж. Филлипс, М. В. Йоргенсен. – Харьков, 2004. – 72 с.
9. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. Хабермас. – Донецк, 1999. – С. 8.
10. Hall S. Introduction: Who Needs Identity? / S. Hall // Questions of Cultural Identity / Ed. by S. Hall P. Du Gav-London & Thousand Oaks: SAGE publications, 1996. – P.1–17.
11. Thompson P. Between Identities / P. Thompson // Migration and Identity / Ed. by R. Benmavor and A. Skotnes. – New York: Oxford University Press, 1994. – P.183–199.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bauman Z. Ot palomnyka k turystu : [Elektronnyj resurs] / Z. Bauman. – Rezhym dostupa : <http://sj.obliq.ru/article/198> (20.04.2009). – Nazva s ekrana.
2. Boryshevs'kyj M. Konceptual'ni zasady problemy samo tvorenja osobystosti / M. Boryshevs'kyj // Psihologija osobystosti. – 2013. – №1. – S. 39–47.
3. Kallinikos A. Antikapitalisticheskij manifest / A. Kallinikos. – M., 2005. – 107 s.
4. Krylov A.N. K voprosu o krizise identichnostej / A.N. Krylov // Gumanitarnye nauki: teorija i metodologija. – 2007. – № 3. – S. 95–104.
5. Lipovecki Zh. Jera pustoty. Ocherki sovremennogo individualizma / Zh. Lipovecki; Per.s fr.V.V.Kuznecova. – Pb. : «Vladimir Dal'», 2001. – S. 17.
6. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis: per. s angl. – M., 2006, – S. 25.
7. Toffler A. Tret'ja volna / A. Toffler // SShA – jekonomika, politika, ideologija. – M., 1982. – №7. – 99 s.
8. Fillips L. Dzh. Diskurs–analiz. Teorija i metod / L. Dzh. Fillips, M. V. Jorgensen. – Har'kov, 2004. – 72 s.
9. Habermas Ju. V poiskah nacional'noj identichnosti. Filosofskie i politicheskie stat'i / Ju. Habermas. – Doneck, 1999. – S. 8.
10. Hall S. Introduction: Who Needs Identity? / S. Hall // Questions of Cultural Identity / Ed. by S. Hall P. Du Gav-London & Thousand Oaks: SAGE publications, 1996. – P.1–17.
11. Thompson P. Between Identities / P. Thompson // Migration and Identity / Ed. by R. Benmavor and A. Skotnes. – New York: Oxford University Press, 1994. – P.183–199.

O.F. Yatsyna. Self-reference of discursive identity. The article raises questions related to the identity problems in terms of postmodern reality. The problem of identity as a discursive formation of postmodern reality is investigated on the basis of the assertion about the existence of identities polyphony on the backdrop of social changes.

The principles of the postmodern theorists about the fragmentation of the subject and the discursive nature of identity have been analysed. The statement of discourse is studied as a way of being of social institutions. The results of the theoretical analysis show that the phenomenon of identity discourse is aimed at the understanding of the social as a discursive construction. Some discourse constructs some discursive identity that corresponds to the content of discourse. The entry of the fragmentation in modern life is shown in the fact that the individual frees himself/herself from the artificiality of stereotypes, phenomenological reduction in general and seeks to live the life that he/she designs. The individual is more concerned with the values of private life, individual rights on autonomy, privacy. It is researched that making some individual and social acts, the individual searches for his/her identity in this way, he/she tries to look at the world through the eyes of Another, and the truth from that perspective loses its uniqueness and becomes mosaic and polyphonic. There is examined the idea of identity as a self-referent discursive formation, i.e. the formation that defines for itself the attitude to importance (significance) and the ability to self-determination, self-knowledge, self-creation, self-reproduction and self-realization.

It is concluded that due to its characteristics self-referent identity can not only construct itself in the contexts of different discourses, but also affect social institutions, legitimising different ways of life in a variety of psychosocial and social practices, revealing other ways of social existence. The identification of mechanisms ensuring self-referent identity on the examples of different practices of matrimonial partnership and parenthood is envisaged for further studies.

Key words: social transformation processes, fragmentation, discourse, identity, practice, reflection, individual sense, problematization, self-reference.

Received July 11, 2015

Revised August 22, 2015

Accepted September 24, 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.

Алексєєва Олена Іванівна, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Ананова Іванна Валентинівна, старший лаборант науково-дослідної частини факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Атаманчук Ніна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна.

Бантисєва Олександра Олександрівна, аспірант кафедри педагогіки і психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Боднар Дмитро Миколайович, аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Брюховецька Олександра Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та практичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Василькевич Ярослава Зіновіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, 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 пси-

холого-педагогічної діагностики, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна.

Гулько Ганна Олександрівна, аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Данильченко Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Дерипаска Тетяна Олександрівна, вихователь дошкільного навчального закладу № 145, м. Кривий Ріг, Україна.

Дметерко Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна.

Дубовик Марія Олександрівна, аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Дубовик Олена Михайлівна, викладач кафедри спеціальної психології та медицини, Інститут корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Дуднік Ольга Олександрівна, аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Заболотна Наталія Михайлівна, старший викладач кафедри психології, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна.

Завязкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Зоріна Вікторія Іванівна, аспірантка кафедри психології управління, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Іванченко Андріяна Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу, керівник секції Італіяністики, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Камінська Ія Петрівна, викладач кафедри іноземних мов, Київський національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Каткова Тетяна Анатоліївна, старший викладач кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Кахно Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, Україна.

Кобильнік Лілія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Ковальчук Юрій Володимирович, старший викладач кафедри спеціальних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

Козова Ірина Любомирівна, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний медичний університет», м. Івано-Франківськ, Україна.

Корчакова Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Кресан Ольга Дмитрівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Кривоконь Наталія Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної психології, Харківський

національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Кузьо Любов Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

Лахтадир Олена Володимирівна, старший викладач кафедри фізичного виховання, Київський університет імені Бориса Грінченка м. Київ, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Мальцева Марія Василівна, науковий кореспондент лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Марценюк Марина Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Михайленко Оксана Юріївна, асистент кафедри практичної психології «Криворізького національного університету» Криворізького педагогічного інституту, м. Кривий Ріг; аспірант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Михайлишин Уляна Богданівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна.

Михальська Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Новік Лідія Олександрівна, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Огороднійчук Зоя Василівна, кандидат психологічних наук, професор кафедри спеціальної психології та медицини, Інститут

корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Оніко Валентина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Орап Марина Олегівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Орішко Наталія Костянтинівна, науковий кореспондент лабораторії розвитку особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Пастух Людмила Василівна, аспірант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ; завідувач обласного центру практичної психології та соціальної роботи Хмельницького обласного інституту 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.

Пілецька Любомира Сидорівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна.

Поворозник Катерина Олександрівна, старший викладач, аспірант кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Подкоритова Лариса Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Посвістак Олеся Анатоліївна, кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії і політології, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Ренке Сергій Олександрович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сингаївська Ірина Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна.

Сіпко Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології психологічного факультету, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна.

Соліньська Уршуля, магістр соціально-опікунської та ресоціалізаційної педагогіки, аспірантка педагогічного університету в Кракові, м. Краків, Республіка Польща.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Уварова Світлана Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, ректор Міжнародного інституту глибинної психології, м. Київ, Україна.

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та вікової психології, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», Криворізький педагогічний інститут, м. Кривий Ріг, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Циганчук Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Чепішко Олександра Ігорівна, кандидат психологічних наук, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Шевченко Наталія Федорівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Шевченко Світлана Віталіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Щербак Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна.

Щербина Вікторія Леонардівна, кандидат соціологічних наук, науковий співробітник, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Яланська Світлана Павлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Яцина Олена Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhii Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Aliksieieva Olena Ivanivna, Science Correspondent of the Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Ananova Ivanna Valentynivna, Senior Laboratory Assistant of Scientific Research Department of Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Atamanchuk Nina Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General, Age and Applied Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine.

Bantysheva Oleksandra Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Bodnar Dmytro Mykolayovych, Postgraduate Student, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

Briukhovetska Oleksandra Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of General and Applied Psychology, State Higher Educational Institution «University of Educational Management», NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Vasylykevych Yaroslava Zinoviivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnysky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University», Pereyaslav-Khmelnysky, 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 Scientific Researcher of the Department of Professional and Psychological and Pedagogical Diagnostics of Institute of Pedagogical Education and Education of Adults of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Hulko Hanna Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Danylchenko Tetiana Victorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General, Age and Social Psychology, Chernihiv T.H. Shevchenko National Pedagogical University, Chernihiv, Ukraine.

Derypaska Tetiana Oleksandrivna, Educator of Preschool Educational Institution №145, Kryvyi Rih, Ukraine.

Dmeterko Nataliia Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Donbass State Pedagogical University, Slaviansk, Ukraine.

Dubovyk Mariia Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Dubovyk Olena Mykhailivna, Lecturer of the Department of Special Psychology and Medicine, the Correctional Pedagogy and Psychology Institute of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine.

Dudnik Olha Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Zabolotna Nataliia Mikhailivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine.

Zaviazkina Nataliia Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Zorina Victoriia Ivanovna, Postgraduate Student of the Department of Psychology of Management, SHEI «University of Educational Management» of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Ivanchenko Andreyanna Oleksiivna, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Romance Philology and Translation, Head of the Italian section, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Kaminska Iya Petrivna, Lecturer of Foreign Languages Department, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Kakhno Iryna Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Kobylnik Liliya Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Katkova Tetiana Anatoliivna, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Kovalchuk Yuriy Volodymyrovych, Senior Lecturer at the Special Subjects Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine.

Kozova Iryna Liubomyrivna, Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, State Higher Educational Institution «Ivano-Frankivsk National Medical University», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Korchakova Nataliia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Psychology, Institute of Philosophy Education and Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Kresan Olha Dmytrivna, Assistant of the Department of General and Practical Psychology, Nizhyn Mykola Hohol State University, Nizhyn, Ukraine.

Kryvokon Natalia Ivanivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Kharkiv V.N. Karazin National University, Kharkiv, Ukraine.

Kuzio Liubov Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

Lakhtadyr Olena Volodymyrivna, Senior Lecturer, Department of Physical Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University; Doctoral Candidate, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Maltseva Mariia Vasyliivna, Scientific Correspondent of the Laboratory of Social Psychology, H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Martseniuk Maryna Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Mykhailenko Oksana Yuriivna, Assistant of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih; Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Mykhailyshyn Uliana Bohdanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Uzhgorod National University, Uzhgorod, Ukraine.

Mykhalska Yuliia Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Novik Lidiia Oleksandrivna, Postgraduate Student of the Department of Age and Educational Psychology, Rivne State University for Humanities, Rivne, Ukraine.

Ohorodniychuk Zoia Vasyliivna, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Special Psychology and Medicine, the Correctional Pedagogy and Psychology Institute of the

National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Kyiv, Ukraine.

Onipko Valentyna Volodymyrivna, Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of the Department of Botany, Ecology and Methods of Teaching Biology, Poltava V.H. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Orap Maryna Olehivna, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Orishko Natalia Kostiantynivna, Science Correspondent of P.R. Chamata Laboratory of Personality Development, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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.

Pavelkiv Vitalii Romanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnostics, Rivne State University for Humanities, Rivne, 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 Khmelnyskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnyskyi, Ukraine.

Pidbutska Nina Viktorivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Social Systems Management, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

Piletska Liubomyra Sydorivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Social Psychology, State Higher Educational Establishment «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Povoroznyk Kateryna Oleksandrivna, Senior Lecturer, Postgraduate Student of the Department of Aviation Psychology, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Podkorytova Larysa Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogics, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Posvistak Olesia Anatoliivna, Candidate of Historical Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Political Science, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Renke Serhiy Oleksandrovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Synhainvska Iryna Valentynivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Higher Educational Institution «University of Economics «KROK», Kyiv, Ukraine.

Sipko Liudmyla Oleksandrivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Faculty of Psychology, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi, Cherkasy, Ukraine.

Solinska Urshulia, Master in Social and Tutelary and Resocializational Pedagogy, Postgraduate Student of Pedagogical University in Krakow, Krakow, the Republic of Poland.

Spivak Liubov Mukolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Tokareva Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of the State Institution of Higher Education «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Uvarova Svitlana Hennadiivna, Candidate of Pedagogical Science, Rector of the International Institute of Depth Psychology, Kyiv, Ukraine.

Khalik Olena Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Developmental Psychology, State Higher Educational Institution «Krivyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Tsyhanchuk Tetiana Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Chepishko Oleksandra Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Shevchenko Nataliia Fedorivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Shevchenko Svitlana Vitaliivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Shcherbak Tetiana Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine.

Shcherbina Victoria Leonardivna, Candidate of Sociological Science, Researcher of the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

Yalanska Svitlana Pavlivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General, Developmental and Practical Psychology, Poltava V.H. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Yatsyna Olena Fedorivna, Candidate of Pedagogic Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Uzhgorod State National University, Uzhgorod, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко

Асоціативно-рефлекторна теорія навчання
Н.О. Менчинської 7

О.І. Алексєєва

Психологічні інструменти розвитку
конкурентоздатності управлінського персоналу
освітніх організацій 19

І.В. Ананова

Методика діагностики неконструктивного
переживання почуття вини 33

Н.М. Атаманчук

Інтернет-залежність і механізми психологічного
захисту підлітків 51

О.О. Бантишева

Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб
юнацького віку 61

Д.М. Боднар

Генеza поглядів на питання морального виховання
української молоді у педагогічній спадщині
О.Р. Мазуркевича 78

О.В. Брюховецька

Психологічні особливості власне управлінської
толерантності як одного з компонентів професійної
толерантності керівників загальноосвітніх
навчальних закладів 90

Я.З. Василькевич

Прояв гендерних відмінностей у структурі
креативності школярів 100

Г.С. Венгер

Порівняльний аналіз особливостей якості сімейного життя в традиційних і дистантних сім'ях 110

Н.І. Волошко

Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів 126

Г.О. Гулько

Профілактика невротизації особистості в ситуації досягнення 136

Т.В. Данильченко

Емпірична структура суб'єктивного соціального благополуччя 145

Н.В. Дметерко

Бар'єри рефлексивного мислення та їх нівелювання засобами глибинної психокорекції 163

М.О. Дубовик

Фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб із розладами аутистичного спектра 173

О.О. Дуднік

Ціннісний аспект професійного самовизначення випускників шкіл-інтернатів 187

Н.М. Заболотна

Когнітивний стиль «гнучкість–ригідність пізнавального контролю» в структурі стильової організації інтелектуальної діяльності студентів 199

Н.В. Завязкіна

Формування поняття «обмежена осудність» в історичному контексті 210

В.І. Зоріна

Розвиваюча програма особистісного розвитку підлітка, обумовлена впливом ідеального образу дорослого 220

А.А. Іванченко

Преимущества жизнесоцидающей
креативности в психосоматическом
и биоэнергетическом аспектах 234

І.П. Камінська

Якісні показники динаміки рівня сформованості
деонтологічної культури в умовах англомовного
навчання. 244

І.В. Кахно

Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах
вищого медичного навчального закладу 257

Л.М. Кобильнік, Т.А. Каткова

Психологічний супровід процесу самоактуалізації
особистості майбутніх фахівців 268

Ю.В. Ковальчук

Психолого-організаційна технологія розвитку
професійної Я-концепції офіцерів
оперативно-розшукових підрозділів Державної
прикордонної служби України 279

І.Л. Козова

Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів
у різних системах сучасної освіти. 292

Н.В. Корчакова

Когнітивні основи розвитку просоціальної
поведінки 305

О.Д. Кресан

Психологічні аспекти дослідження усвідомлення
студентами життєвих подій за допомогою
психосемантичних методів 316

Н.І. Кривоконь

Волонтерська діяльність як чинник розвитку
життєстійкості українців 326

Л.І. Кузьо

Теоретико-методичні засади дослідження параметрів часової перспективи та рівнів мотивації вивчення студентами англійської мови 337

О.В. Лахтадир

Психологічна структура комунікативної компетентності студента-майбутнього фахівця з фізичного виховання 349

К.С. Максименко

Общая характеристика психологической специфики непсихотических личностных расстройств (по МКБ-10) 360

М.В. Мальцева

Економічна реальність дітей молодшого шкільного віку 372

М.О. Марценюк

Особливості переживання криз і методи надання психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях 381

О.Ю. Михайленко

Особливості компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів 398

У.Б. Михайлишин

Соціально-психологічні особливості динамічних основ функціонування цінностей у групі 407

Ю.А. Михальська, С.О. Ренке

Особливості механізмів психологічного захисту особистості 417

Л.О. Новік

Психологічний аналіз змістових компонентів позитивного іміджу психолога 427

З.В. Огороднійчук, О.М. Дубовик

Вивчення професійно-особистісних якостей
майбутніх спеціальних психологів. 437

Л.А. Onufriieva

The psychological potential of socioeconomic specialists'
personal progress in the light of family education 448

М.О. Оран

Параметри індивідуального стилю мовленнєвого
досвіду особистості. 458

Н.К. Орішко

Емпіричне дослідження структурних компонентів
самовдосконалення особистості в юнацькому віці. 467

В.Р. Павелків

Специфіка прояву агресії та деструктивної
поведінки в підлітковому віці. 483

Л.В. Пастух

Модель і програма розвитку сензитивності
практичних психологів системи освіти 495

Н.В. Підбуцька

Розробка опитувальника «Базовий професіоналізм
особистості майбутнього інженера» 512

Л.С. Пілецька

Модельне уявлення про професійну мобільність
особистості 525

К.О. Поворозник

Психологічні особливості розвитку часової
перспективи у студентської молоді 540

Л.О. Подкоритова

Самопізнання фахівців соціономічної сфери
за допомогою дихальних технік: теоретичний
аналіз досліджень 551

О.А. Повістак

Становлення психології сім'ї як науки 564

І.В.Сингаївська

Психологічні особливості узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача 574

Л.О. Сінко

Особливості використання методів психокорекції у роботі з психічною травмою 588

Urszula Solińska

Sposoby spędzania czasu preferowane przez młodzież gimnazjalną a ich środowisko rodzinne 600

Л.М. Снівак

Вікова динаміка національної афіліації особистості в юності 612

Н.М. Токарева

Розвиток перцептивно-інтерактивної компетентності підлітків: психологічний дискурс 622

С.Г. Уварова

До питання про механізми появи психічних наслідків суспільних криз 634

О.О.Халік, Т.О.Дерипаска

Можливості використання психомоторних ігор та ігрових дій для розвитку дрібної моторики дошкільників 647

О.В. Царькова

Феномен почуття провини як глибинний аспект особистості батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями 658

Т.В. Циганчук

Стрес у професійній діяльності 669

О.І. Чепішко

Ефективність впровадження програми розвитку професійної свідомості майбутніх учителів 678

Н.Ф. Шевченко

Тривожність як чинник дитячого неврозу: теоретичне обґрунтування. 689

С.В. Шевченко

Емоційний компонент розумової працездатності першокурсників як предмет психологічного дослідження 702

О.С. Штепа

Характеристика особистісного досвіду психологічно ресурсних осіб 711

Т.І. Щербак

Психологія народної іграшки 727

В.Л. Щербина

Соціалізаційні орієнтації сучасної студентської молоді: культурно-типологічний підхід 740

С.П. Яланська, В.В. Оніпко

Стимулювання творчої активності студентів педагогічних ВНЗ 754

О.Ф. Яцина

Самореферентність дискурсивної ідентичності 764

Відомості про авторів 776

CONTENTS

S.D. Maksymenko

Associative and reflex theory of education by
N.O. Menchynska 7

O.I. Alieksieieva

Psychological development tools of competitiveness of
educational organizations' managerial staff 19

I.V. Ananova

Testing method of unconstructive experiencing
the feeling of guilt. 33

N.M. Atamanchuk

Internet dependence and adolescents' mechanisms of
psychological defense 51

O.O. Bantyшева

Peculiarities and factors of emotional intelligence
in juveniles 61

D.M. Bodnar

The genesis of views on issues of moral education of
Ukrainian youth in the pedagogical heritage of
O.R. Mazurkevych. 78

O.V. Briukhovetska

Psychological characteristics of the management
tolerance proper as a component of professional tolerance
of heads of secondary educational institutions. 90

Y.Z. Vasylkevych

A display of gender differences in the structure
of creativity of schoolchildren 100

H.S. Venher

A comparative analysis of the quality of family
life in the traditional and distant families 110

N.I. Voloshko

Psychosomatic illnesses as a result of influence
of negative psychological factors 126

H.O.Hulko

Prevention of personality neuroticism in the situation
of achievement 136

T.V. Danylchenko

Empirical structure of subjective social
well-being 145

N.V. Dmeterko

Barriers of reflective thinking and leveling by means
of deep correction 163

M.O. Dubovyk

Factors related with behavioral displays of sexuality of
adolescents and adults with autism spectrum disorders 173

O.O. Dudnik

Valuable aspect of professional self-determination
of boarding schools graduates 187

N.M. Zabolotna

The cognitive style «informative surveying
of flexibility-constriction» as a part of educational
providing process in a student group 199

N.V. Zaviazkina

The formation of the concept «limited responsibility»
in a historical context 210

V.I. Zorina

A developing program of teenager's personal
development, conditioned by the influence
of the ideal image of an adult 220

A.O. Ivanchenko

Advantages of the creative life-orientation in the
psychosomatic and bioenergetic aspects 234

I.P. Kaminska

Qualitative indexes of deontological culture formation dynamics in English teaching conditions 244

I.V. Kakhno

Future doctor's personal formation in medical higher educational institution 257

L.M. Kobylnik, T.A. Katkova

Psychological support of the process of self-actualization of future specialists. 268

Y.V. Kovalchuk

Psychological and organizational technology of operational and investigation officers' professional self-concept development of the state border guard service of Ukraine 279

I.L. Kozova

Motivation to educative process of dental students in different systems of present-day education 292

N.V. Korchakova

Cognitive basis of prosocial behavior development. 305

O.D. Kresan

Psychological aspects of the investigation of students' realization of life events by psychosemantic methods 316

N.I. Kryvokon

Volunteering as a factor of Ukrainians' hardiness development 326

L.I. Kuzio

Theoretical and methodological bases for the research of the parameters of temporal perspective and levels of English learning motivation 337

O.V. Lakhtadyr

The psychological structure of the communicative competence of student-future specialist in physical education 349

K.S. Maksymenko

General characteristics of the psychological specificity
of non-psychotic personality disorders
(according to ICD-10) 360

M.V. Maltseva

The economic reality of the primary school children 372

M.O. Martseniuk

Peculiarities of crisis experience and methods
of psychological assistance to children in crisis
situations. 381

O.Y. Mykhailenko

The features of competence approach to the preparation
of practical psychologists 398

U.B. Mykhailyshyn

The psychosocial peculiarities of dynamic basis for
the functioning of values in the group 407

Y.A. Mykhalska, S.O. Renke

The peculiarities of mechanisms of personality
psychological protection 417

L.O. Novik

Psychological analysis of content components
of psychologist's positive image 427

Z.V. Ohorodniychuk, O.M. Dubovyk

Study on professional and personal qualities of future
special psychologists 437

L.A. Onufriieva

The psychological potential of socioeconomic
specialists' personal progress in the light of family
education. 448

M.O. Orap

The individual style parameters of personality's speech
experience 458

N.K. Orishko

Empirical research of structural components of self-improvement of personality in youth age 467

V.R. Pavelkiv

Specificity of aggression manifestation and destructive behavior in teenage age 483

L.V. Pastukh

Model and program of counseling psychologists' sensitivity development in the system of education 495

N.V. Pidbutska

Formulation of the questionnaire «Basic professionalism of the future engineer's personality» 512

L.S. Piletska

The model idea about the personality professional mobility 525

K.O. Povoroznyk

Psychological characteristics of students' time perspective development 540

L.O. Podkorytova

The self-knowledge of socioeconomic sphere specialists with the help of breathing techniques: the theoretical analysis of the researches 551

O.A. Posvistak

The formation of psychology of family as a science 564

I.V. Synhaiska

Psychological features of personal and social harmonization of requirements to professional success of a teacher 574

L.O. Sipko

The peculiarities of using psycho-correction methods in the work with psychic trauma 588

U. Solinska

The ways of leisure time preferred by gymnasium students and their domestic environment. 600

L.M. Spivak

Age dynamics of the national affiliation of personality in youth 612

N.M. Tokareva

The development of perceptive and interactive competence of teenagers: psychological discourse 622

S.H. Uvarova

To the question on mechanisms for the appearance of psychic consequences of public crises. 634

O.O. Khalik, T.O. Derypaska

Feasibility of using the psychomotor games and play activities for the development of the preschoolers' fine motor skills 647

O.V. Tsarkova

The phenomenon of the feeling of guilt as a deep aspect of the personality of parents who have children with disabilities. 658

T.V. Tsyhanchuk

Stress in professional activities 669

O.I. Chepishko

Effectiveness of implementation of the program of future teachers' professional consciousness development. 678

N.F. Shevchenko

Anxiety as a factor of children's neurosis: theoretical justification. 689

S.V. Shevchenko

The emotional component of first-year students' mental efficiency as a subject of psychological research. 702

O.S. Shtepa

Characteristics of personal experience of psychologically resourceful people 711

T.I. Shcherbak

The psychology of a folk toy 727

V.L. Shcherbyna

Modern students' socialization orientations: cultural and typological approach. 740

S.P. Yalanska, V.V. Onipko

Stimulation of creative activity among students of higher educational establishments 754

O.F. Yatsyna

Self-reference of discursive identity. 764

Information about the authors. 783

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, уключеним до міжнародних наукометричних баз Index Copernicus, CEJSN та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук. Приймаються статті українською, російською, англійською, польською, німецькою або чеською мовами. Періодичність видання – 4 рази на рік.

Вимоги до оригіналів статей, поданих для опублікування в збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології»

Стаття повинна відповідати тематиці збірника і сучасному стану науки, бути актуальною, не опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових виданнях України та світу. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагіату і коректність висновків, правильно цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями – від 12 сторінок.

До редколегії збірника потрібно подати:

- один роздрукований текст статті з підписом автора, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзацний відступ – 1;
- сторінки статті мають бути пронумеровані;
- не використовувати переносів;
- дробові числа подавати через кому (напр. 0,204), а не через крапку;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом;
- рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

Структура статті:

1. УДК (у лівому верхньому кутку).
2. Ініціали, прізвище автора (авторів) праворуч, над назвою статті.
3. Електронна адреса автора/авторів (усіх, після кожного прізвища)
4. Назва статті (тією мовою, якою написана стаття).
5. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
6. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті російською мовою.
8. Анотація російською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова російською мовою (8-10 слів).
9. Текст статті з дотриманням структури (жирним виділити кожен пункт у структурі статті, див. далі «Вимоги до оформлення статей»).

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які прописуються у тексті статті:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
 - формулювання мети статті (постановка завдання);
 - методи та методики;
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
 - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.
1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
 2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
 3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
 4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
 5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
 6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
 7. Реферат на статтю англійською мовою.
 8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).
 9. Електронна адреса, на яку надсилати тези і статті: kpnu_lab_ps@ukr.net

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 : «Оптимум», 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. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy
of Pedagogical Science of Ukraine

Issue 30

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 30

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. 47,20.
Тираж 300 пр. Зам. № 628.

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.