

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 32

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2016

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 габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол №3 від 31.03.2016 р.).*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №3 від 31.03.2016 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д.Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (головний 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 редактор), Україна; **М.Л.Смульсон**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В.Чепелєва**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, 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 габілітований 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. 32. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – 692 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

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних базах: Index Copernicus (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.).

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 32

Kamianets-Podilskyi

«Aksioma»

2016

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

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
Google Scholar

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 № 3 of 31.03.2016),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Protocol № 3 of 31.03.2016)*

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.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Executive Editor), 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 Pritz**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, dr hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Beata Anna Zięmba**, Doctor of Humanities in Tutorial and Social Pedagogics, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **Urszula Gruca-Miąsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów 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); **Mieczysław Radochoński**, dr hab., Associate Professor, Rzeszów University (Republic of Poland); **Miroslaw Czapka**, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of the University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); **Leszek Frederyk Korzeniowski**, dr hab. in Economics 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, dr hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – 692 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.

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: Index Copernicus (IC) from 2013, GOOGLE SCHOLAR from 2013, CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015).

<http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Authors of the papers, 2016
© «Aksioma», publication, 2016

ГЕНЕТИЧНА ЕПІСТЕМОЛОГІЯ Ж. ПІАЖЕ

Maksymenko S.D. Genetic epistemology of J. Piaget / 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 7–16.

С.Д. Максименко. Генетична епістемологія Ж. Піаже. Проаналізовано, що до ключових постатей, які визначали становлення генетичної психології, належить швейцарський психолог Жан Піаже, який вказував, що генетична психологія стосується індивідуального розвитку дитини, її онтогенезу. З'ясовано, що значним досягненням Піаже слід вважати створення ним особливого методу дослідження – клінічної бесіди, застосування якого дозволяє вивчати не зовнішні прояви (симптоми) психічних явищ, а відкривати і розгортати внутрішні процеси, які лежать в їх продукті і зумовлюють їхню появу та функціонування. Показано, що Піаже характеризував розвиток як рух від егоцентризму до інтелектуальної децентрації, і його плин уявляв у формі послідовних угруповань, що витікають одне з одного. Аргументовано, що теорія Піаже залишається однією з найбільш ґрунтовних систем концептуально-методологічних уявлень щодо генези психіки, а особливої значущості їй надає те, що вона побудована на основі численних емпіричних даних, що є, на жаль, швидше, винятком для сучасної психології. Зроблено висновки, що генетична психологія, на відміну від генетичної епістемології Ж. Піаже, повинна мати своїм предметом дослідження виникнення психічних явищ; їхнє походження; становлення нових психічних механізмів у життєвих процесах; функціонування; відродження втрачених дієвих функцій цих явищ.

З'ясовано, що багатогранність поняття «генетична психологія» полягає в охопленні ним трьох більш-менш глибоких аспектів змісту, які взаємопроникають один в одного: психічний розвиток людини відбувається впродовж її діяльності; комплекс наукових знань, надбаних людством у процесі виробничої, культурної, суспільної та художньої діяльності; система наукових знань створюється через впровадження в психологію наукових методів і особливо експерименту, в результаті чого вона набуває статусу науки вироблення нового знання.

Ключові слова: генетична епістемологія, швейцарський психолог Ж. Піаже, генетична психологія, особистість, людина, розвиток, діяльність, індивідуальний розвиток, психіка, психічний розвиток людини.

С.Д. Максименко. Генетическая эпистемология Ж. Пиаже. Проанализированы, как ключевым фигурам, которые определяли становление генетической психологии, принадлежит швейцарский психолог Жан Пиаже, который указывал, что генетическая психология касается индивидуального развития ребёнка, его онтогенеза. Выяснено, что значительным достижением Пиаже следует считать создание им особого метода исследования – клинической беседы, применение которого позволяет изучать не внешние проявления (симптомы) психических явлений, а открывать и разворачивать внутренние процессы, которые лежат в их продукте и обуславливают их появление и функционирование. Показано, что Пиаже характеризовал развитие как движение от эгоцентризма к интеллектуальной децентрации, и его течение представлял в форме последовательных группировок, вытекающие друг из друга. Аргументировано, что теория Пиаже остаётся одной из наиболее фундаментальных систем концептуально-методологических представлений о генезисе психики, а особую значимость ей придаёт то, что она построена на основе многочисленных эмпирических данных, является, к сожалению, скорее, исключением для современной психологии. Сделан вывод, что генетическая психология, в отличие от генетической эпистемологии Ж. Пиаже, должна иметь своим предметом исследования возникновения психических явлений; их происхождения; становления новых психических механизмов в жизненных процессах; функционирования; возрождение утраченных действенных функций этих явлений.

Выяснено, что многогранность понятия «генетическая психология» заключается в охвате им трёх более или менее глубоких аспектов содержания, которые взаимопроникают друг в друга: психическое развитие человека происходит в течение его деятельности; комплекс научных знаний, приобретённых человечеством в процессе производственной, культурной, общественной и художественной деятельности; система научных знаний создаётся путём внедрения в психологию научных методов и особенно эксперимента, в результате чего она приобретает статус науки выработки нового знания.

Ключевые слова: генетическая эпистемология, швейцарский психолог Ж. Пиаже, генетическая психология, личность, человек, развитие, деятельность, индивидуальное развитие, психика, психическое развитие человека.

Постановка проблеми. Ідея генезису психічних явищ виникла в дослідників досить швидко. Створення ж системного предмета генетичної психології відбувається повільно. Це триватиме доти, поки не буде віднайдено спосіб розбудови системи генетичної психології, яка б задовільнила логічні та суттєві критерії буття предмета дослідження.

До ключових постатей, що визначали становлення генетичної психології, належить, безумовно, швейцарський психолог

Жан Піаже. Ним створена Женевська школа генетичної психології, в межах якої вивчаються численні процеси, пов'язані з розвитком дитини. На думку Ж. Піаже, генетична психологія стосується індивідуального розвитку дитини, її онтогенезу. Аналізуючи концепцію Піаже, Л.Ф. Обухова зазначає: «Вираз «генетична психологія» не можна використовувати як синонім дитячої психології, психології розвитку дитини, оскільки генетичною називають і загальну психологію, якщо вона розглядає психічні функції в процесі формування» [Обухова, 1981].

Виклад основного матеріалу. Аналіз засвідчує, що Піаже дещо штучно звужує предмет дослідження генетичної психології, спрямовуючи зусилля на вивчення виключно інтелектуального розвитку дитини, а саме процесу формування фундаментальних понять, ключових уявлень про природні і соціальні явища, в цілому, утворення механізмів пізнавальної діяльності дитини.

Значним досягненням Піаже слід вважати створення ним особливого методу дослідження – клінічної бесіди – застосування якого дозволяє вивчати не зовнішні прояви (симптоми) психічних явищ, а відкривати і розгортати внутрішні процеси, які лежать в їх продукті і зумовлюють їхню появу та функціонування. Уявляється, що цей метод далеко не вичерпав себе, він залишається дуже актуальним і потенційно-евристичним: у будь-якому випадку, хоча цей метод і не дозволяє моделювати-проекувати подальший розвиток психічних структур, він є значно більш плідним, ніж тестовий інструментарій, що знімає виключно зовнішні показники, залишаючи без відповіді фундаментальні питання щодо генезу і функціонування внутрішніх психічних механізмів.

Ми вважаємо перспективною думку про своєрідне поєднання клінічної бесіди Ж. Піаже з експериментально-генетичним методом. Це поєднання має подолати в новому синтезі недоліки обох методів.

Клінічна бесіда є виключно діагностичною процедурою, а отже, як засвідчує весь досвід розвитку генетичної психології, вона не може відповісти на ключові питання про виникнення, знаходження і подальший розвиток психічних структур.

Натомість цей метод має величезну перевагу, яка виражається в тому, що процедура стосується не окремого процесу, а цілісної індивідуальності, внаслідок чого з'являється можливість відтворити неповторний візерунок внутрішнього світу кожної особистості. З іншого боку, відомо: експериментально-генетич-

ний метод викликає розвиток, що й дозволяє його дослідити. Однак, на сучасному етапі даний метод має своїм безпосереднім предметом лише окремі психічні функції, і аж ніяк не особистість в цілому.

Отже, індивідуальність тут не досліджується. Поєднання цих двох процедур ми бачимо в організації спеціальної клінічної бесіди, яка має не діагностичний, а навчальний характер. Моделювання і формування психічних структур окремої особистості в контакті з психологом-дослідником може не тільки значно уточнити уявлення про загальні механізми психічного розвитку, але й відкрити можливість вивчення генезу цілісної індивідуальності.

Звичайно, в даному випадку мова не може йти про масові обстеження, та вони й не потрібні, якщо мати на увазі виключно наукові цілі. Створення і реалізація такої синтетичної дослідницької процедури дасть змогу підійти до здійснення давньої ідеї Г.С. Костюка (висловленої ним ще в ранніх педагогічних роботах) про необхідність вивчення динаміки і структури кожної унікальної індивідуальності (Про це ж трохи пізніше писав Г. Олпорт, створюючи свою концепцію психології індивідуальності).

Основні завдання, що вирішує створена Ж. Піаже генетична психологія, стосуються розвитку розумової сфери: сутність переходу від одних форм розумової діяльності до інших, від простих розумових операцій до більш складних, а також причини даних структурних перетворень.

За визнанням дослідників, що аналізують роботи Піаже і його школи, створена ним генетична психологія розвивається за такими основними напрямками: методологічний аналіз і уточнення предмета дослідження, розробка дослідницьких процедур, накопичення й інтерпретація фактичного матеріалу. На думку самого Піаже, генетична психологія має посісти особливе місце між філософією і біологією. З цим важко сперечатися, проте Піаже і його послідовники, на жаль, не уточнюють цю думку, отже, специфіка позиції генетичної психології залишається під великим питанням.

Методологічна ідея Піаже полягає в тому, що генетична психологія має стати підґрунтям розвитку специфічної галузі знання – генетичної епістемології, яка покликана пояснити особливості наукового пізнання на основі його історії, соціогенезу і психологічних витоків тих понять і операцій, які лежать в основі наукового пізнання. Впевненість Піаже в тому, що досліджен-

ня природи наукового пізнання неможливе поза використанням психологічних даних, можна лише прийняти.

Разом з тим слід зазначити, що всю логіку автора прийняти важко, адже виходить, що вивчення особливостей психічного розвитку особистості важливе не саме по собі, а лише в межах подальшої задачі – розуміння процесу наукового пізнання, яке Піаже вважав вершинною здатністю людини.

Насправді ж існування неповторної особистості – це й є вершина життя, а наукове пізнання є лише його складовою, моментом (який, до речі, притаманний далеко не всім людям, від чого більшість з них не перестає бути неповторною особистістю). Звідси й генетичну епістемологію слід розглядати не як кінцеву мету і рафіновану квінтесенцію генетичної психології, а як її частину, «дочірню» галузь.

Виходячи з уявлення про активність суб'єкта наукового пізнання, Піаже на підставі численного емпіричного матеріалу постулює деякі основні принципи цього процесу. Відзначимо тут головний для Піаже принцип рівноваги інтелектуального процесу, згідно з яким інтелектуальний розвиток спрямовується на досягнення стабільної рівноваги, тобто на формування чітких логічних структур. Це означає, що логічність – не вроджена якість, а така, що постійно розвивається.

Важливими є висновки Піаже щодо взаємодії мислення дитини з діяльністю, що її оточує. Піаже визнавав, що об'єкт існує незалежно від суб'єкта, і для того, щоб пізнати об'єкт, по відношенню до нього необхідно здійснити систему дій, а отже, піддати його трансформації. Ідея трансформації, як вважає більшість дослідників, є однією з центральних в теорії Піаже. Вона означає, що хоча об'єкт і суб'єкт існують окремо, межа між ними ніколи остаточно не визначена, позаяк у будь-якій дії суб'єкт і об'єкт специфічно поєднуються.

Зокрема, щоб усвідомити свої власні особливості, суб'єкт просто змушений діяти з об'єктами (цю думку фундаментально обґрунтував і розвинув свого часу С.Л. Рубінштейн). Ідея трансформації приводить Піаже до справді основоположного висновку про те, що джерело пізнання знаходиться не в об'єкті і не в суб'єкті, а завжди у взаємодії між ними, в котрій активним є суб'єкт. Звідси витікає наступний висновок – об'єктивність (в розумінні Піаже – істинність) знання весь час розвивається слідом за розвитком інтелектуальних можливостей дитини.

Численні експерименти начебто підтверджували цю думку і навіть дозволили встановити чіткі й сталі етапи інтелектуаль-

ного розвитку дитини (ми покажемо надалі, що одне «начебто» стало ключовим і дуже сильно підточило концепти Піаже після теоретичних і експериментальних робіт Л.С. Виготського і його школи).

Оскільки об'єктивність пізнання не властива дитині з самого початку, необхідна система послідовних конструкцій, яка її поступово наближає. Звідси – ще одна центральна ідея Піаже, ідея конструкції. Знання, вважає Піаже, завжди підпорядковане певним структурам дії. Останні є наслідком конструкції (тобто, процесуального «візерунка» активності), оскільки не задаються ані об'єктом, ані суб'єктом самими по собі.

Оточення структурується завдяки активності суб'єкт-об'єктної взаємодії і інтелект – складова частина цієї структури. Розвиток інтелекту визначається тим, що в результаті активності суб'єкт «вводить» в себе нові об'єкти, які попадають в існуючі структури. Відбувається те, що Піаже назвав терміном «асиміляція». Якщо новий об'єкт не може повною мірою «охопитися» старими структурами, відбувається їхня перебудова в сторону більшої адекватності об'єкту, а в цілому – зовнішньому світові. Цей процес прилаштування схем-структур суб'єкта до об'єкта Піаже називає акомодациєю.

Отже, структура (схема дії) є для Піаже центральним поняттям. Структура – це «розумова система або цілісність, принципи активності якої відрізняються від принципів активності частин, котрі цю структуру складають. Структура – система, що саморегулюється. Нові розумові структури формуються на основі дії» [Піаже, 1969].

Принциповим є поділення Піаже розуміння психічних функцій і структур. Функції як динамічні процеси є незмінними і спадково закріпленими. Вони не залежать від змісту діяльності і від досвіду. Структури ж створюються впродовж життя, залежать від змісту досвіду і якісно різняться на різних стадіях розвитку. Таке співвідношення між функціями і структурами забезпечує неперервність, наступність розвитку і його якісну своєрідність на кожному віковому етапі.

Найбільш важливий вихідний принцип дослідження для Піаже полягає в тому, щоб розглядати дитину «як істоту, що асимілює речі, відбирає і засвоює їх згідно своєї власної розумової структури» [Піаже, 1969]. Саме від розумових структур і залежить, передусім, пізнання світу. Необхідно відзначити, що Піаже усвідомлює: розумові структури будуються на основі дій суб'єкта, а думка – це є згорнута і концентрована дія.

Важливим етапом у становленні Піаже як теоретика генетичної психології були його роботи, присвячені явищу дитячого егоцентризму. Це дуже відомі в науці дослідження, тому ми не будемо зупинятися на їхньому аналізі, лише зазначимо: Піаже встиг відповісти на справедливі критичні зауваження Л.С. Виготського і Ш. Бюлер, і виявилось, що все не так однозначно, як вважалося. Він зауважив, що егоцентричне мовлення не охоплює все спонтанне мовлення дитини і є тільки зовнішнім вираженням більш глибокої інтелектуальної і соціальної позиції. Піаже уточнює сам термін: егоцентризм для нього це сукупність докритичних і дооб'єктивних позицій до пізнання речей, інших людей і самого себе. Це своєрідна ілюзія пізнання, форма попередньої центрації розуму, коли ще відсутня інтелектуальна різнобічність. Тому «пізній» Піаже схиляється більше до терміну «центрація». За Піаже, розвиток полягає в тому, що на зміну егоцентричності приходить децентрація як більш досконала позиція. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує процес пізнання на всіх рівнях розвитку. Цей перехід Піаже назвав законом розвитку.

У системі поглядів Ж. Піаже важливим є поняття соціалізації, яку він розумів як процес адаптації індивіда до умов соціального середовища. Соціалізація полягає в тому, що дитина, досягаючи певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми, завдяки можливості координувати і розділяти свою точку зору і точки зору інших людей. Піаже вважав, що соціалізація зумовлює перехід від егоцентричної (центрованої) позиції до об'єктивної (децентрованої). Процес соціалізації був одним із ключових моментів у дискусії Піаже і Виготського (пізніше – Гальперіна). Хоча точка зору останніх є більш ґрунтовною і відповідною дійсності, не слід забувати, що Піаже ще й вивчав сам процес соціалізації і встановив дуже цікаві моменти.

На основі значного емпіричного матеріалу Ж. Піаже встановив стадії розвитку інтелекту дитини і розробив класифікацію цих стадій. Весь етап від народження до 14 років він розділяє на три періоди: період сенсомоторного інтелекту, репрезентативний інтелект і конкретні операції, репрезентативний інтелект і формальні операції.

Перший період включає два підперіоди (центрація на власному тілі та об'єктивація практичного інтелекту) та шість стадій: вправи рефлексів (від народження до 1 місяця), перші навички і перші кругові реакції (4–9 місяців), координація зору і хапання, диференціація засобу і мети (8–12 місяців), диференці-

ація схем дій і поява нових дій (11–18 місяців), початок інтеріоризації схем і вирішення деяких проблем шляхом дедукції (18–24 місяці).

Другий період складається також з двох підперіодів і п'яти стадій. Підперіод «передоператорний інтелект» складається зі стадій: поява символічної функції і початок інтеріоризації схем дії (від 2-3 до 6 років), інтуїтивне мислення, що спирається на сприймання (від 4–5 до 6 років), інтуїтивне мислення, що спирається на більш диференційовані уявлення (від 5 до 6–8 років). Підперіод «конкретні операції» складається з таких стадій: прості операції (класифікація, серіація, взаємно-однозначна відповідність) – від 8–9 до 10 років; система операцій (від 9–10 до 11–12 років).

Третій період включає в себе два підперіоди. Перший «Становлення формальних операцій» складається зі стадій «гіпотетико-дедуктивна логіка та комбінаторика» (11–12 до 13–14 років) і стадія «структура «решітки» і група чотирьох трансформацій» виходить за підлітковий вік і не досліджується Піаже.

Підґрунтям виокремлення наведених стадій стало розроблене Піаже поняття «угруповання». Угруповання, за Піаже, це закриті і зворотні системи як наприклад – логічні операції, проста і мультиплікативна серіація, симетрія тощо. Інтелектуальний розвиток, як вважав Піаже, можна описати у вигляді угруповань, що послідовно витікають одне з одного.

Це дозволяє вивчати процес розвитку психіки водночас емпірично (за допомогою спостереження та експерименту) і теоретично (шляхом логічної дедукції, за допомогою аксіоматичних моделей).

Затримки, що іноді відбуваються в процесі розвитку, Піаже вважав за можливе пояснювати також з точки зору угруповань. Ці явища залежать від децентрації дій, в результаті якої виникають різні поняття. При цьому, чим серйознішими будуть перешкоди, пов'язані з зовнішньою картиною речей, тим більше буде виражене затримання в розвитку понять.

Отже, Піаже характеризував розвиток як рух від егоцентризму до інтелектуальної децентрації, і його плин уявляв у формі послідовних угруповань, що витікають одне з одного. Це – зовнішня характеристика розвитку. Його внутрішній зміст становить рівновага. На кожному рівні розвитку Піаже характеризував рівновагу за обсягом її сфери, за рухливістю і стійкістю.

Піаже вважав, що відкриті ним механізми розвитку взагалі, а встановлені інтелектуальні стадії стосуються теж всієї психіки.

Наступні наукові дослідження в межах генетичної психології говорять про те, що це останнє твердження є досить сумнівним.

У цілому же слід зазначити, що теорія Піаже залишається однією з найбільш ґрунтовних систем концептуально-методологічних уявлень щодо генези психіки. Особливої значущості їй надає те, що вона побудована на основі численних емпіричних даних, що є, на жаль, швидше, винятком для сучасної психології.

Як уже зазначалося, генетична психологія, на відміну від генетичної епістемології Ж. Піаже, повинна мати своїм предметом дослідження:

- а) виникнення психічних явищ;
- б) їхнє походження;
- в) становлення нових психічних механізмів у життєвих процесах;
- г) функціонування;
- д) відродження втрачених дієвих функцій цих явищ.

Багатогранність поняття «генетична психологія» полягає в тому, що воно охоплює три більш-менш глибокі аспекти змісту, які взаємопроникають один в одного.

1. Психічний розвиток людини відбувається впродовж її діяльності: вона спочатку опановує її, щоб продуктивно працювати, користуючись психічною здатністю, регулюючи дії та вчинки.

2. Комплекс наукових знань, надбаних людством у процесі виробничої, культурної, суспільної та художньої діяльності. Ці знання можна назвати психологічною мудрістю.

3. Система наукових знань створюється через впровадження в психологію наукових методів і особливо експерименту, в результаті чого вона набуває статусу науки вироблення нового знання. Завдяки цій роботі психологів запропоновано принципи і поняття генетичної психології.

Список використаних джерел

1. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф.Обухова. – М. : Педагогика, 1981.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1969. – 659 с.
3. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30-60 гг. XX века / Ж. Пиаже. – М., 1986.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Obuhova L.F. Konsepcija Zhana Piazhe: za i protiv / L.F.Obuhova. – М. : Pedagogika, 1981.

2. Piazhe Zh. Izbrannyye psihologicheskie trudy / Zh. Piazhe. – М.: Progress, 1969. – 659 s.
3. Piazhe Zh. Teoriya Piazhe // Istorija zarubezhnoj psihologii: 30-60 gg. XX veka / Zh. Piazhe. – М., 1986.

S.D. Maksymenko. Genetic epistemology of J. Piaget. The article envisages the key figures who determined the formation of genetic psychology. One of them is analyzed to be the Swiss psychologist Jean Piaget, who related the genetic psychology to the individual child's development, its ontogeny. The Piaget's significant achievement is considered to be the creation of his special method of research – clinical interview, the use of which allows us to study not the external manifestations (symptoms) of psychic phenomena, but open and deploy internal processes, which are the cause of their product and their appearance and functioning. Piaget is shown to describe the development as a movement from ego-centeredness to intellectual decentration and its functioning was represented in the form of successive groups arising from each other. The theory of Piaget is argued to remain one of the most extensive systems of conceptual and methodological concepts concerning the genesis of the psyche, and it gives special significance that it is based on numerous empirical data. It is, unfortunately, rather the exception for modern psychology. It is concluded that genetic psychology, unlike the genetic epistemology of J. Piaget, should have as its object the study of psychic phenomena; their origin; formation of new mental mechanisms in life processes; functioning; effective revival of lost functions of these phenomena.

The diversity of the concept of «genetic psychology» is found to consist in three more or less profound aspects of content that interpenetrate each other: the mental development of a man lasts during his/her activities; complex of scientific knowledge, gained by humanity in the industrial, cultural, social and artistic activities; system of scientific knowledge is created through the implementation of scientific methods and especially the experiment in the psychology, and as a result it acquires the status of science to develop new knowledge.

Key words: genetic epistemology, the Swiss psychologist Jean Piaget, genetic psychology, personality, human, development, activities, individual development, psyche, mental development of man.

Received January 11, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 12, 2016

Підходи до консультування пожежних-рятувальників з міжособистісними проблемами

Afanasieva N.Y. Approaches to counseling of fire rescuers with interpersonal problems / N.Y. Afanasieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 17–26.

Н.С. Афанасьєва. Підходи до консультування пожежних-рятувальників з міжособистісними проблемами. У статті проаналізовано підходи до психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності, зокрема, пожежних-рятувальників, що мають утруднення в комунікативній сфері. З метою оптимізації процесу консультування даної категорії фахівців проведено моніторинг їх психологічних проблем. Визначено основні з них та інтегровані у три категорії: інтимно-особистісні (до яких увійшли в тому числі й міжособистісні), екзистенціальні та проблеми професійного розвитку. Розроблено стратегію та психотехнологію консультування пожежних-рятувальників, що мають проблеми міжособистісного характеру. Встановлено, що більшість з цих проблем пов'язані з рівнем розвитку комунікативної сфери особистості, наявністю необхідних знань та умінь. З'ясовано, що ці утруднення, що виникають в особистому та діловому спілкуванні, пов'язані з віком або/і статтю партнера; проблемами керівництва та підпорядкування; вміннями розв'язувати та попереджати конфлікти тощо. З метою оцінки ефективності запропонованої технології консультування до та після консультативних сесій було проведено психодіагностику, яка довела, що у комунікативній сфері клієнтів відбулися суттєві позитивні зміни, які сприяють більш ефективній взаємодії, як з оточуючими, так і з самим собою. Зроблено висновок, що ці зміни обумовлені розвитком соціальної та особистісної комунікативної компетентності, який є безпосереднім результатом цілеспрямованого психологічного впливу психолога-консультанта та його співпраці з клієнтом.

Ключові слова: психологічне консультування, міжособистісні проблеми, комунікативна сфера, пожежні-рятувальники, комунікативна компетентність.

Н.Е. Афанасьєва. Подходы к консультированию пожарных-спасателей с межличностными проблемами. В статье проанализированы © Н.С. Афанасьєва

підходи к психологічному консультированию спеціалістів екстремального профіля діяльності, в частности, пожежних-спасателів, існуючих затруднення в комунікативній сфері. С целью оптимізації процесу консультирования данної категорії спеціалістів, был проведён моніторинг их психологіческих проблем. Были определены основные из них и интегрированы в три категории: інтимно-личностные (в которые вошли в том числе и межличностные), екзистенціальніе и проблемы профессионального развития. Разработаны стратегия и психотехнология консультирования пожежних-спасателів, існуючих затруднення межличностного характера. Большинство из этих проблем связаны с уровнем развития комунікативной сферы личности, наличием необходимых знаний и умений. Установлено, что эти затруднения, возникающие в личном и деловом общении; связанные с возрастом или/и полом партнера; проблемы руководства и подчинения; умение решать и предупреждать конфликты и тому подобное. С целью оценки эффективности предложенной технологии консультирования до и после консултативных сессий была проведена психодіагностика, которая доказала, что в комунікативной сфере клиентов произошли существенные положительные изменения, которые способствуют более эффективному взаимодействию, как с окружающими, так и с самим собой. Сделан вывод, что эти изменения обусловлены развитием социальной и личностной комунікативной компетентности, которое является непосредственным результатом целенаправленного психологического воздействия психолога-консултанта и его сотрудничества с клиентом.

Ключевые слова: психологическое консультирование, межличностные проблемы, комунікативная сфера, пожежніе-спасатели, комунікативная компетентность.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ситуація розвитку психологічного консультивання як в Україні, так і в світі в цілому вельми неоднозначна: в ній є як негативні, так і позитивні моменти. Одним із найбільш важливих можна вважати становлення і розвиток вітчизняної школи психологічного консультивання та психотерапії: діалогічного, високо інтегративного за своєю суттю підходу (Н.В. Александрова, Ю.Є. Альошина, О.Р. Бондаренко, О.Ф. Бондаренко, С.Л. Братченко, Ф.Ю. Васильюк, С.В. Васьковська, П.П. Горностай, А.М. Єлізаров, А.Ф. Копєев, О.С. Кочарян, О.Б. Орлов, Т.О. Флоренська, А.У. Хараш, Е.Г. Ейдемільер, В.В. Юстицькис, Т.С. Яценко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До теперішнього часу накопичені численні дані про зміни у протіканні психічних і психофізіологічних процесів під впливом екстремальних чинників (В.І. Медведєв, В.А. Бодров, Л.Г. Дика, В.Л. Марищук, Л.П. Гримак, Л.А. Китаєв-Смик, В.І. Мясніков, В.І. Лебедєв, В.В. Лапа та ін.), психології в особливих умовах (Г.І. Іванін,

А.І. Кітов, І.Д. Ладанов, Є.М. Резников, В.В. Сисоєв, А.М. Сухов та ін.), психологічній готовності до діяльності (М.І. Д'яченко, Л.С. Нерсесян, В.М. Пушкін, А.Д. Сафін, М.І. Томчук та ін.), дані про особливі психічні стани і реакції, які спостерігаються в ризиконебезпечних ситуаціях (Ю.О. Олександровський, Г.А. Бал, М.Д. Левітов, Ю.М. Швалб та ін.), у тому числі – спеціалістів екстремальних професій (С.П. Бочарова, М.С. Корольчук, І.О. Котєнев, В.С. Медведєв, А.М. Столяренко, О.В. Тімченко та ін.), роботи сучасних українських психологів із теорії та практики надання психологічної допомоги (О.Ф. Бондаренко, В.П. Москалець, Н.В. Чепелева, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко та ін.).

Ми визначаємо психологічне консультування як процес продуктивної взаємодії, спрямований на надання допомоги психічно здоровій особистості у дослідженні, проясненні та вирішенні актуальних труднощів в емоційній, когнітивній, поведінковій та комунікативній сферах; метою якого є усвідомлення і зміна деструктивних, ірраціональних переконань, почуттів, станів, поведінки; формування нових підходів до переробки досвіду для профілактики рецидивів і підвищення якості життя [1].

Постановка завдання. Метою даної статті є аналіз проблеми психологічного консультування пожежних-рятувальників, що мають утруднення в сфері міжособистісних стосунків.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою оптимізації психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності, ми здійснили моніторинг психологічних проблем працівників ДСНС України, в рішенні яких, можливо, і рекомендовано використання методів, технік і процедур психологічного консультування.

Відповідно до цілей і завдань нашого дослідження, ми вважаємо можливим інтегрувати всі запити в три великі категорії: інтимно-особистісні проблеми (сімейні, сексуальні, міжособистісні, самооцінні і т.п.); екзистенціальні проблеми (вина і сором, кризи професійного та особистісного розвитку, аутоагресія, депресія, страхи, тривога і т.п.); проблеми професійного розвитку (адаптація, професійні деформації і деструкції, адикції, психосоматичні порушення, обесивність і т.п.). Особливо слід підкреслити, що жодне із утруднень не розглядається нами окремо від особистості в цілому, фактів її біографії, досвіду, психотипу, домінуючих емоційних станів і т.д. Тобто ми «лікуємо» не проблему, а особистість.

Більшість проблем, що виникають в інтимно-особистісній сфері, так чи інакше, пов'язані з рівнем розвитку комунікатив-

ної сфери особистості. Йдеться про несформованість або порушення функціонування даної сфери. Говорячи про міжособистісні, сімейні, сексуальні, особистісні проблеми, передусім маємо на увазі порушення спілкування з іншими людьми, або з самим собою. Тому одним з основних завдань інтимно-особистісного психологічного консультування є формування комунікативних знань, умінь і навичок, потім діагностика актуальних труднощів і опрацювання їх з урахуванням новопродбаних структур. Знання і переживання, в свою чергу, формуються під впливом життєвого досвіду, що накопичується людиною, зокрема досвіду пізнання інших людей. У кожній конкретній людині цей досвід завжди обмежений, тому що будь-яка людина не в змозі повною мірою пізнати оточуючих її людей.

Навіть якщо клієнт мотивований на вирішення проблеми і не потребує глибокої психотерапії, він може не усвідомлювати ряду помилок у пропонуваній йому моделі проблемної ситуації.

Справедливим у більшості випадків є і зворотнє: якщо клієнта турбує стан справ в області міжособистісних відносин, то майже завжди у нього ж можна виявити і проблеми особистісного плану, що стосуються його характеру, психотипу, способу життя. Крім того, методи практичного вирішення тих або інших проблем багато в чому схожі між собою.

Рішення міжособистісних проблем, як правило, пов'язане з необхідністю зміни в основному зовнішніх форм поведінки людини, які стосуються оточуючих людей. Психологічні проблеми, які стосуються взаємин людини з оточуючими людьми, бувають різними за характером. Вони можуть бути пов'язані з особистими і діловими взаємовідносинами людини, торкатися взаємин із близькими і досить далекими від неї людьми. Ці проблеми можуть також мати виражений віковий відтінок, наприклад, виникати у взаєминах клієнта з однолітками або з людьми іншого покоління, більш молодшого або старшого віку, ніж він сам. Проблематика міжособистісних відносин також може стосуватися людей різної статі: жінок і чоловіків, як в монополових (однакових), так і в гетерополювих (різних за статевим складом) соціальних групах.

Такий тип проблем має безпосередній зв'язок з особистісними проблемами клієнта, однак, специфіка його полягає в тому, що міжособистісні проблеми не можуть регулюватися чисто індивідуально, вимагають регулювання взаємовідносин з іншими людьми. Проблеми особистих взаємин з людьми, близькими за віком, найчастіше концентруються в наступних сферах: відсут-

ність взаємних симпатій, наявність антипатій у спілкуванні, нездатність клієнта бути самим собою, бути лідером або підкорятися іншим, невміння попереджати і вирішувати конфлікти, відсутність навичок ефективної ділової взаємодії тощо.

При відсутності взаємних симпатій доцільно окреслити «проблемне поле» особистості клієнта (невпевненість у собі, хронічне невдоволення собою, негативні риси характеру – недовіра до людей, підозрілість, замкнутість, агресивність), визначити, чи не є причиною відносин, які викликають тривогу клієнта, мимовільне обмеження життєво важливих інтересів іншої людини (самолюбство, престиж, репутація). Діагностика проводиться на основі опитування клієнта про те, з ким конкретно виникли такі відносини, в яких ситуаціях проявляється відсутність взаємних симпатій, чим вона викликана, чи є деякі зовнішні обставини, які ускладнюють ситуацію, що було зроблено клієнтом для зміни ситуації. На основі попереднього діагнозу та гіпотез будується програма поліпшення ситуації, в загальних рисах вона заснована на рекомендаціях клієнту уважно аналізувати власну поведінку, виявляючи риси, що викликають антипатію, встановлювати ті форми поведінки, які викликають в оточуючих позитивну реакцію і частіше практикувати їх. Слід переконати клієнта, що в разі невдалого (незважаючи на всі зусилля) вирішення проблеми, йому слід змиритися з неминучістю і шукати інший конструктивний вихід; при цьому не варто впадати у відчай.

При наявності антипатій у спілкуванні з іншими людьми бажано пом'якшити емоційні крайнощі в стосунках, виявивши, які риси іншої людини викликають різко негативне ставлення, чи є що-небудь позитивне в антипатичної людини, чи не пов'язана антипатія з порушенням норм моралі, приниженням гідності клієнта, конкурентними відносинами, чи не базується антипатія на помилкових чутках. Стратегія консультування визначається конкретними результатами діагностики. Невпевненість у відповідях клієнта свідчить про можливий суб'єктивний характер його оцінки іншої людини. Можливо, клієнт проектує на іншого свої психологічні проблеми. Слід поставити питання, чи викликає антипатична людина подібне ставлення в інших людей, чим вони це аргументують; чи не є неприємна поведінка антипатичної людини вимушеною, обумовленою важкими обставинами її життя. Корекційне значення має питання, чи не вів би себе сам клієнт у подібних обставинах подібним чином.

Проблема нездатності клієнта бути самим собою передбачає з'ясування конкретних обставин прояву проблеми (в яких ситу-

аціях, з якими людьми це трапляється, що заважає бути самим собою). Слід визначити форми природної поведінки клієнта, сформулювати адекватний «Я-образ», виявити психологічні особливості, на які він міг би спертися в роботі з самокорекції, намітити спільний план дій із вироблення та закріплення природних форм поведінки. У подальшому може знадобитися підтримка консультанта по втіленню цього плану.

Нездатність бути лідером може бути пов'язана з несформованістю організаторських умінь, невпевненістю, прийняттям невластивої манери поведінки. Необхідно виявити конкретний характер помилок клієнта, який прагне стати лідером, проаналізувати їх спільно з клієнтом, обговорити засоби завоювання авторитету у підлеглих і шляхи виправлення допущених помилок.

Невміння клієнта підкорятися іншим може бути пов'язано з неадекватним бажанням робити все по-своєму і особисто контролювати всі аспекти спільної діяльності, коли проявляється недовіра до інших, надмірна схильність до сумнівів. Клієнту слід подумати, чи є розумною його поведінка, чи задоволений він результатами своєї непокори, чи є несприятливі наслідки його поведінки для нього самого. Доцільно розглянути вигоди, обумовлені прийняттям ролі підлеглого (менша відповідальність, зниження напруги, поліпшення міжособистісних відносин). Можна запропонувати провести поведінковий експеримент: взяти роль підлеглого і відчувати її вигоди.

Консультавання при невмінні попереджати і вирішувати міжособистісні конфлікти передбачає диференціацію ситуацій, коли джерелом конфліктів виступає сам клієнт або значущі для нього люди. У першому випадку клієнтові потрібно допомогти розібратися в причинах конфліктів, що виникають, і прийняти на себе відповідальність за їх перебіг. Доцільно запропонувати поспостерігати за реакціями інших людей і оцінити їх конфліктогенну поведінку як реакцію на дії клієнта. У разі конфліктогенної поведінки інших людей доцільно представити клієнтові деякі прийоми її попередження: прояв доброзичливого ставлення до партнера, незалежно від його поведінки, спокійна реакція на провокації, відмова від спроб переконати партнера і чинити на нього тиск, прояв співчуття до партнера, демонстрація щирого бажання врахувати потреби партнера. Якщо клієнт не знає, як себе вести в ситуації конфлікту інших людей, йому можна порадити не проявляти тенденційність, підтримуючи тільки одну з конфліктуючих сторін або, співпереживаючи їй, зберігати об'єктивність.

Багатоаспектність названих проблем відображає складність реально існуючої системи людських взаємин. Слід пам'ятати і про те, що всі ці проблеми практично взаємопов'язані і в більшості випадків повинні вирішуватися комплексно.

При консультуванні клієнтів з інтимно-особистісною проблематикою використовується весь спектр методів і прийомів психологічного консультування. Але найбільш ефективними є такі процедури: активне емпатичне слухання, перефразування, відображення почуттів, приєднання почуттів до змісту, прояснення, відображення власних почуттів, прояснення проблемної ситуації (техніка питань) і ін.

Використовуючи перефразування, консультант дає зрозуміти клієнтові, що чує і розуміє його слова, у клієнта є можливість поправити психолога. Крім того, історія, переказана іншою людиною, допомагає клієнтові прояснити власні думки і почуття. Перефразування спонукає людину більш детально розкрити ситуацію або своє ставлення до неї. Коли клієнт знаходиться в стані емоційного збудження, він часто говорить заплутано, і перефразування може допомогти і йому, і консультанту встановити пріоритети – на які події і проблеми потрібно перш за все звернути увагу.

Використовуючи відображення почуттів, консультант може допомогти клієнтові ідентифікувати свої почуття і спонукати його більше говорити про свої переживання у зв'язку з проблемою, і, таким чином, знизити рівень напруги. Крім того, показати клієнту, що психолог розуміє і приймає його почуття, це дозволить зробити контакт більш ефективним. Цей процес допомагає прояснити почуття клієнта і зв'язати їх з тими подіями, що викликали їх, за рахунок чого зменшується відчуття невідзначеності, сплутаність, і виокремити об'єкти роботи.

Прояснення допомагає отримати додаткову інформацію від клієнта про його проблеми або почуття, пов'язані з нею. Даний прийом використовується з метою прояву емпатії, створення атмосфери довіри, поліпшення якості контакту. Говорячи про свої почуття з приводу ситуації клієнта, консультант полегшує доступ до його власних переживань, які з різних причин важко визнати. Почуття консультанта є додатковим джерелом інформації про стан клієнта, його стосунки з собою і з іншими людьми. Повідомлення про почуття консультанта може допомогти клієнту глибше зрозуміти природу його ускладнень.

Для оцінки ефективності запропонованого підходу ми проводили психодіагностичне дослідження клієнтів до початку кон-

сультативних сесій і після їх завершення. Зокрема нами була використана «Методика діагностики комунікативної соціальної компетентності» (КСК) Л. Міхельсона в адаптації Ю.З. Гільбуха. Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники факторів комунікативної соціальної компетентності пожежних-рятувальників до і після психологічного консультування (бали)

Фактори	До (n=37)	Після (n=37)	t	p
А	8,4±2,2	13,6±3,1	2,73	0,05
В	12,8±2,5	13,1±2,7	0,16	-
С	9,7±2,4	14,3±3,8	2,42	0,05
Д	7,5±1,9	8,2±2,1	0,37	-
К	5,6±1,4	6,7±1,7	0,58	-
М	6,2±1,7	11,5±2,6	2,78	0,05
Н	15,9±3,8	13,4±2,5	1,31	-
П	5,1±1,3	5,2±1,3	0,05	-

Дані показують, що після проведених консультативних сесій у досліджуваних суттєво підвищилися показники за факторами: А ($p \leq 0,05$ за критерієм Ст'юдента), С ($p \leq 0,05$) і М ($p \leq 0,05$). Тобто результатом психологічної роботи виявилось підвищення рівня товариськості в цілому, відкритості, уважності по відношенню до інших людей, потреби комунікувати, готовності співпрацювати. Клієнти стали емоційно стійкішими, зрілішими, впевненими в собі, у них підвищилася толерантність щодо складних, стресових ситуацій, як професійного, так і особистого характеру. Вони стали більш незалежні в своїх рішеннях, готові приймати відповідальність за них і за власну поведінку.

Показники щодо інших факторів істотно не змінилися.

Ми вважаємо, що такий результат був досягнутий завдяки тому, що консультативні сесії для вирішення різноманітних міжособистісних проблем пожежних-рятувальників були спрямовані на розвиток здатності встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, як у професійному, так і в особистому спілкуванні. Усвідомлювати досвід комунікацій, змінювати глибину, ступінь близькості, коло спілкування, оцінювати свої когнітивні ресурси, щоб забезпечити адекватний аналіз і інтерпретацію ситуацій. Вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування. Стати більш розкутими

та впевненістю у собі за рахунок оптимізації самооцінних процесів особистості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Позитивні зміни, що відбулися у комунікативній сфері пожежних рятувальників після проведеної психоконсультативної роботи, є безпосереднім результатом цілеспрямованого впливу психолога-консультанта на клієнтів, їх взаємодії та співпраці. У подальшому ми плануємо розробити психотехнології консультування для даної категорії фахівців, які мають утруднення екзистенціального характеру та у сфері професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва Н. Є. Організація психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності / Н. Є. Афанасьєва // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – №1(5). – 134 с. – С. 24–30.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Afanas'jeva N. Je. Organizacija psihologichnogo konsul'tuvannja fahivciv ekstremal'nogo profilju dijaj'nosti / N. Je. Afanas'jeva // Problemy suchasnoi' psihologii' : zbirnyk naukovyh prac' Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» ta Instytut psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, N. F. Shevchenko, M. G. Tkalych. – Zaporizhzhja : ZNU, 2014. – №1(5). – 134 s. – S. 24–30.

N.Y. Afanasieva. Approaches to counseling of fire rescuers with interpersonal problems. Approaches to psychological counseling of extreme activity profile have been analyzed in the article, in particular of fire rescuers who have difficulties in communication field. In order to optimize the consultation process of the Professionals the monitoring of their psychological problems was conducted. The main problems have been identified and integrated into three categories: intimate and personal (which also included interpersonal), existential and problems of professional development. The strategy and psychotechnology of fire rescuers counseling who have interpersonal problems have been worked out. The most of these problems are established to be connected with the level of the development of communication field of personality and the availability of the necessary knowledge and skills. Besides these difficulties arise in personal

and business communication which are connected with age or/and gender of the partner; management and submission problems; ability to resolve or prevent conflicts etc. To evaluate the effectiveness of the proposed technology consultation before and after counseling session psychological testing was conducted which has proven that there have been significant positive changes that contribute to a more affective interaction with others and with themselves in the field of customer communication. It is concluded that these changes are due to the development of social and personal communicative competence which is the direct result of deliberate psychological impact of psychologist-adviser and his cooperation with the client.

Key words: psychological counseling, interpersonal problems, communicative field, fire rescuers, communicative competence.

Received January 09, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 12, 2016

УДК 364.2: 159: [9364-787.2]

Н.Б. Бондаренко

bond_555@i.ua

Психологічний аналіз компонентної структури моделі соціальної підтримки в практиці соціальної роботи

Bondarenko N.B. Psychological analysis of component structure of social support model in the practice of social work / N.B. Bondarenko // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 26–36.

Н.Б. Бондаренко. Психологічний аналіз компонентної структури моделі соціальної підтримки в практиці соціальної роботи. У статті розглянуто феномен соціальної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я в групах самодопомоги. Наголошується важливість здійснення підтримки таким особам у рамках груп самодопомоги поза межами психіатрії та медикаментозного лікування. Досліджено теоретичні обґрунтування терміна «соціальна підтримка». Визначено соціальну підтримку як спосіб надання психологічних, матеріальних та інших ресурсів особі, яка потребує цього, в рамках взаємодій та відносин, які можуть поліпшити навички справлятися з проблемами, зменшити вплив стресових си-

туацій, сприяє покращенню здоров'я та позитивній здоровій поведінці. З'ясовано відсутність єдиної точки зору щодо розуміння дослідниками спектра функцій підтримки, які пов'язані з психологічним благополуччям осіб з проблемами психічного здоров'я та способів їх класифікацій/типологій. Обговорюється теоретична модель соціальної підтримки з точки зору її функціонального виміру з розподілом складових соціальної підтримки згідно концепції Маслоу. Виділено компоненти психологічної підтримки, які мають відповідність до структурних елементів ієрархічної системи потреб Маслоу. Описано інтегруючу функцію психологічного компонента соціальної підтримки. Проаналізовано роль груп самопомоги як умови для здійснення інтегруючої функції психологічного компонента і моделі для відпрацювання зразків соціальної взаємодії в практиці повсякденного життя користувачів психіатричних служб.

Ключові слова: група самопомоги, взаємодопомога, соціальна підтримка, психологічна підтримка, копінг, особи з проблемами психічного здоров'я.

Н.Б. Бондаренко. Психологический анализ компонентной структуры модели социальной поддержки в практике социальной работы. В статье рассмотрен феномен социальной поддержки лиц с проблемами психического здоровья в группах самопомощи. Отмечается важность осуществления поддержки таким лицам в рамках групп самопомощи вне психиатрии и медикаментозного лечения. Исследованы теоретические обоснования термина «социальная поддержка». Определено социальную поддержку как способ предоставления психологических, материальных и других ресурсов человеку, нуждающемуся в этом, в рамках взаимодействий и отношений, которые могут улучшить навыки справляться с проблемами, уменьшить влияние стрессовых ситуаций, способствовать улучшению здоровья и позитивному здоровому поведению. Выяснено отсутствие единой точки зрения относительно понимания исследователями спектра функций поддержки, связанные с психологическим благополучием людей с проблемами психического здоровья, и способов их классификации / типологий. Обсуждается теоретическая модель социальной поддержки с точки зрения ее функционального измерения с распределением составляющих социальной поддержки согласно концепции Маслоу. Выделены компоненты психологической поддержки, которые имеют соответствие структурным элементам иерархической системы потребностей Маслоу. Описана интегрирующая функция психологического компонента социальной поддержки. Проанализирована роль групп самопомощи как условия для осуществления интегрирующей функции психологического компонента и модели для отработки образцов социального взаимодействия в практику повседневной жизни пользователей психиатрических служб.

Ключевые слова: группа самопомощи, взаимопомощи, социальная поддержка, психологическая поддержка, копинг, лица с проблемами психического здоровья.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема соціальної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я (надалі ППЗ) залишається актуальною і посідає важливе місце в дослідженнях соціальної психології та соціальної роботи [3; 7; 8]. Психічні розлади представляють собою складну довготривалу проблему, яка супроводжується соціальними та психологічними наслідками як для людини, так і для її оточення, і тому її неможливо вирішити лише в рамках психіатрії без соціальної підтримки в громаді.

Актуальність проблеми. Вивчення впливу підтримуючих соціальних відносин на психологічне благополуччя і здоров'я людини не втрачає своєї актуальності, незважаючи на вже накопичений масив отриманих результатів досліджень. Соціальна підтримка визначається як спосіб надання психологічних, матеріальних та інших ресурсів особі, яка потребує цього при бажанні допомогти їй справитися з напруженням складної життєвої ситуації. Соціальна підтримка це перш за все взаємодії, які дають відчуття потрібності, що підтверджується думкою автора М. Баррери, що соціальна підтримка виникає з ведення особистих відносин. Ці зв'язки можуть поліпшити навички справлятися з проблемами (копінг-стратегії, coping) або зменшити вплив стресових ситуацій, і сприяти покращенню здоров'я та позитивній здоровій поведінці [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливу роль в осмисленні феномена соціальної підтримки відіграє теорія відносин, яка концептуалізує підтримку в якості загальних процесів відносин, встановлення значущих соціальних зв'язків, важливості бути членом групи або певного співтовариства (Є. Мейо, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, Р. Лайкерт, Ф. Херцберг, Ф. Ротлісбергер). Ключові питання гуманістичної психології наголошують на унікальності людини і наявності можливості саморегульованої і ефективної поведінки при встановленні та підтриманні відносин (А. Маслоу). Пояснює зв'язок між соціальною підтримкою та збереженням здоров'я теоретична концепція «стрес і копінг» або транзакційна модель стресу і подолання Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Теорія психологічного благополуччя особистості, яка виникла в рамках гуманістичних теорій, дає уявлення про зв'язок соціальної підтримки з психологічним благополуччям (Н. Бредбьорн, Е. Дінер А. Вотермен, А. Кронік, К. Ріфф); демонструє своє практичне відображення у рівневій моделі психологічного благополуччя (А. Вороніна). Вивченням феномена соціальної

підтримки як дослідницького конструкту в межах психологічного знання займались С. Кобб, С. Кассел, М. Горман Колін, С. Доналд, С. Шумаєр, Ф. Браунелл, Ф. Норріс, К. Каніасті, Б. Сарасон С. Коен, Т. Віллз, Б. Учіно, Б. Лейкі, М. Баррера, Т. Боркман, Б. Готліб, Дж. Мацат, Л. Мун-Гіддінгз [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Виділення невирішених аспектів проблеми. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю та недостатньою вивченістю в Україні феномена соціальної підтримки осіб з ППЗ. Відсутня єдина точка зору як щодо розуміння дослідниками спектру функцій самої підтримки, які пов'язані з психологічним благополуччям осіб з ППЗ, так і щодо способів їх класифікацій/типологій.

Метою нашої статті є здійснення психологічного аналізу визначення місця та ролі психологічної складової у реалізації завдань соціальної підтримки. Цьому слугували наступні завдання: здійснення аналізу теоретичних джерел з питань соціальної підтримки засобом груп взаємодопомоги та розробка моделі соціальної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я. Методами дослідження були: теоретичний аналіз наукових джерел з питань соціальної підтримки для осіб з ППЗ, а також метод моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні дослідниками запропоновано безліч різних визначень поняття соціальної підтримки. Ми визначаємо соціальну підтримку як трансакційний комунікативний процес, що містить вербальну та/або невербальну комунікації, які спрямовані на обмін фізичними та психологічними ресурсами, призначеними для підвищення благополуччя одержувача, поліпшення його почуття стосовно власних можливостей копію, компетенцій, підтвердження приналежності до мережі зв'язків/відносин, що імовірно створюють буфер проти негативного впливу стресових обставин. Дослідники стверджують, що соціальна підтримка є багаторівневим конструктом, що обумовлює велике розмаїття запропонованих дослідниками класифікацій її аспектів та форм/складових. М. Баррера запропонував розмежувати існуючі підходи дослідження соціальної підтримки між вимірами *функціональних структурних* та *оціночних* аспектів соціальної підтримки. Структура відноситься до наявності соціальних відносин та їх кількості (наприклад, сімейний стан, членство в групі самопомоги, кількості друзів у респондента), оціночний аспект соціальної підтримки розкриває оцінку наданої або можливої підтримки самими її одержувачами. У свою чергу, *функціональний* аспект

дає можливість дослідити підтримуючі функції цих відносин, або функціональні компоненти соціальної підтримки, показати в якій мірі міжособистісні стосунки служать певним функціям [2]. Дослідники складають загальний функціональний індекс соціальної підтримки з різних функцій/форм соціальної підтримки, керуючись переконанням, що найбільш важливим аспектом соціальної підтримки респонденти сприймають наявність *різних* функцій підтримки. Автори пропонують різні функції соціальної підтримки та їх типології, проте існує згода стосовно декількох таких її форм: емоційної, матеріальної, інструментальної, інформаційної та товариської (спілкування) [5, 6, 8].

У нашому дослідженні соціальна підтримка розглядається як сукупність таких функцій: матеріальна, інформаційна, інструментальна, психологічна підтримка, яка має сім компонентів: емоційну, спілкування, статусну підтримку, відчуття приналежності, можливість турботи про інших, підтримка особливо важливої/коханої людини, набуття копінг-стратегій. Дана схема класифікації, яку ми використовуємо в дослідженні для розуміння та дослідження соціальної підтримки, пропонує тлумачення складових/функцій:

- *матеріальна підтримка* – надання фінансової допомоги, матеріальних благ (речей, їжі), наприклад, позичити гроші, поділитися продуктами; пряма допомога або послуги;
- *інструментальна підтримка* – конкретні, прямі шляхи допомоги іншим, послуги, такі як, наприклад відвести до лікаря, сходити в аптеку, допомогти добратися до лікарні, доглядати за домашньою твариною, поки хазяїн в лікарні, допомогти відремонтувати щось;
- *інформаційна підтримка* – надання інформації, поради, рекомендацій, пропозицій тому, хто їх потребує, інформація і поради, які мають потенціал, щоб допомагати людині у вирішенні/полегшенні проблеми і забезпечити зворотний зв'язок.

У свою чергу, ґрунтуючись на визначенні соціальної підтримки, запропонованої С. Кобб, що це «суб'єктивне відчуття людини, в якому вона відчуває те, що про неї турбуються і люблять; те, що її шанують і цінують; те, що вона належить до мережі зв'язків/комунікацій і взаємних зобов'язань» [4], ми представили *психологічну* підтримку як блок таких елементів:

- *емоційна підтримка* – як пропозиція емпатії, співчуття, турботи, любові, довіри, прийняття, заохочення або підтримки, догляд, близькість і відданість, довіра, довірливі

- стосунки, можливість ділитися секретами, говорити про інтимні речі, симпатія, любов, певна залежність від іншого;
- *спілкування* – як наявність комунікацій з іншими: вербальних, не вербальних, усних чи письмових, особисто чи по телефону або по іншим каналам зв'язку;
 - *статусна підтримка* – підтримка самооцінки, позитивні підкріплення, запевнення від інших, що все добре, підтримка самооцінки або гідності людини;
 - *відчуття приналежності* – належність до мережі соціальних контактів/відносин, рівень соціальної інтеграції людини; підтримка від групи людей чи друзів;
 - *набуття коупінг стратегій* – суб'єктивне сприйняття особою свого оволодіння навичками справлятися з труднощами у повсякденному житті.

Базисом для виокремлення такої функції/форми соціальної підтримки як *психологічна підтримка* стали основні концепції, які певною мірою пов'язані з поняттям «психологічне благополуччя» і відносяться до проблеми позитивного психологічного функціонування (теорії А. Maslow, С. Rogers, G. Allport). Саме тому, що соціальна підтримка пов'язана з психологічним благополуччям, несе в собі позитивні емоції, схвалення і стабільність в житті, служить буфером при стресі, надає впевненість і дозволяє справлятися з проблемами, можна говорити про психологічну форму/функцію соціальної підтримки. Психологічне благополуччя характеризується передусім позитивним психологічним функціонуванням особистості, що тісно пов'язано з реалізацією базових потреб, яка відбувається, на думку А. Маслоу, відповідно до запропонованої ним ієрархічної системи домінування потреб. П'ять основних ступенів цієї ієрархії потреб побудовані за принципом «важливості», починаючи з нижчого рівня (біогенні потреби) до верхнього рівня (психогенні потреби), які лежать в основі інтересів, мотивації та поведінки людей. Виділені нами компоненти психологічної підтримки мають відповідність до структурних елементів ієрархічної системи потреб А. Маслоу [1]. *Матеріальна, інструментальна та інформаційна* підтримка являє собою ті ресурси допомоги, які відносяться до базових потреб людини (нижчих ступенів ієрархії) – фізіологічних потреб і потреб у безпеці, захищеності, самозбереженні, що означає перебувати в порядку, у стабільному, безпечному стані, бути захищеним від страху хвороби, болю. *Емоційна підтримка, спілкування, підтримка особливо важливої/коханої*

людини – розкриває третій рівень піраміди Маслоу, який включає потребу у соціальній взаємодії, такий як об'єднування в групу, перебування у тісних стосунках з оточуючими, взаємодопомога, співучасть, почуття загалу, відданість, дружба, почуття духовної близькості, любов. У природному середовищі соціальна підтримка виникає з встановлення та підтримування/ ведення особистих взаємин. Дійсно, самі відносини надають сприятливий сенс поведінці і, навпаки, підтримуюча поведінка може привнести у відносини сенс взаємодії. Людина – соціальна істота, ми всі прагнемо бути членом певної групи людей. Ця потреба приналежності і любові(приєднання і прийняття), за А. Маслоу, розкриває сутність мотивації людини до надання й отримання соціальної підтримки, як пошуку близьких взаємовідносин, що є однією з найбільш поширених соціальних потреб людства. Соціальна підтримка працює, допомагаючи створювати і підтримувати ідентичність і самооцінку – люди вчаться регулювати себе, застосовуючи стандарти групи до своєї власної поведінки. Такі складові психологічного компонента соціальної підтримки як *відчуття приналежності, статусна підтримка, набуття коупінг стратегій* мають відношення до четвертого рівня ієрархічної системи потреб А.Маслоу, який містить потребу у самоповазі (самоповага і повага іншими). Вона відображає бажання людей бути впевненими у собі, мати відчуття компетентності в управлінні зовнішнім середовищем. Потреби можуть бути спрямовані всередину – це індивідуальні потреби у визнанні, повазі, самоповазі, самоствердженні, особистісних перевагах, упевненості у собі, успіху, досягненні незалежності, власній компетенції, задоволенні від того, що впорався з проблемою або гарно виконав роботу, це дає відчуття значимості своїх цілей. Зовнішньо спрямовані потреби – це престиж, репутація, положення, визнання іншими, соціальний статус, тобто такі, що визначають, як нас оцінюють інші. Ця потреба самоповаги перекликається з *потребою в отриманні та наданні соціальної підтримки* тому, що це один зі шляхів надання значення своєму життю, підвищення компетентності, впевненості, незалежності і свободи. Людині потрібно знати, що вона є гідною людиною, може справлятися із завданнями та вимогами, які пред'являє життя (навіть з чиеюсь допомогою); або їй надають підтримку, тому що її шанують, цінують; це дає усвідомлення того, що ви потрібні комусь в цьому світі. Навпаки, фрустрація цих потреб призводить до почуття неповноцінності, безглуздості, слабкості, пасивності і залежності, безпорадності в зіткненні з життєвими вимогами і низьку оцінку

себе в порівнянні з іншими, що буде негативно впливати на здатність справлятися з труднощами [1].

За А. Маслоу більшість людей не мають можливостей задовольнити потреби четвертого рівня ієрархії для того, щоб досягти п'ятого рівня – глобальних потреб у самоствердженні, самовираженні, самореалізації та самоактуалізації. Така глобальна потреба як самовираження/самореалізація включає в себе не тільки самоповагу і позитивне прийняття себе, описане А. Маслоу, а належить до бажань індивіда повного й творчого використання свого потенціалу, індивідуального самовдосконалення, розширення завданих рамок. Це стосується потреби людини перебороти самого себе, використати всі свої можливості і стати тим, ким здатний стати [1].

Для особи, що страждає на психічний розлад конкретними, життєвими умовами і обставинами виступає психічний розлад, що визначає потребу у знаходженні додаткових ресурсів для подолання проблем, які ставлять перед нею життя та діагноз. Тому розумове, психологічне та соціальне благополуччя для такої людини будуть визначати інші речі – вчасне медикаментозне лікування, можливість застосовувати практичні, соціальні і комунікативні навички, підтримка близьких, сім'ї, соціальна підтримка від психічно здорових людей в громаді та участь в групі самодопомоги осіб з ППЗ. Це все буде створювати можливості для соціальної інтеграції та ресурс для самореалізації людини з розладом. А самореалізація буде означати організацію свого «нормального» життя зі всіма її аспектами в громаді – самостійного настільки, наскільки це можливо.

Оскільки особи з ППЗ виказують певні обмеження в організації власного життя, то однією з задач підтримки, яку пропонує група самодопомоги, буде збільшення їхнього емоційного ресурсу та практики самоефективності. Цей осередок надання соціальної підтримки можна порівняти з експериментальним майданчиком для перевірки і ствердження власної самоефективності, який дає змогу людині з розладом перестати сприймати себе як користувача психіатричних послуг, клієнта, а взяти владу над своїм життям. Участь в групі самодопомоги слугує активізації життєвих ресурсів людини, підтримці та вибору ефективних копінг-стратегій у повсякденній практиці життя та наснаженню до їх реалізації, що є необхідними умовами для соціальної інтеграції. Після участі в групі самодопомоги особи з ППЗ виходять на завдання/рівні інтеграції в громаду/суспільство. Тому слід вважати, що ефективністю впровадження груп самодопомоги і буде здатність людей до інтеграції в суспільство. Можна сказати, що

формат надання соціальної підтримки в групі самопомоги є моделлю для відпрацювання зразків соціальної взаємодії в практику повсякденного життя користувачів психіатричних служб.

При цьому психологічний компонент соціальної підтримки здійснює інтегративну функцію, що є психологічною особливістю організації соціальної підтримки саме в рамках груп самопомоги. Іншими словами, психологічний компонент має інтегруючу роль для здійснення всіх її складових, які дають можливість людям прийняти й інші функції соціальної підтримки. Психологічна функція має інтегрувати всі інші функції, роблячи можливим здійснення і прийняття соціальної підтримки, котра для інтегрування всіх складових потребує формату, в якому ці складові можуть проявитися. Таким форматом або умовою для здійснення інтегруючої функції психологічного компонента виступає група самопомоги. За умов такого формату складові психологічного компоненту – емоційна підтримка, спілкування, самооцінка, відчуття приналежності, можливість турботи, підтримка особливої людини, копінг-стратегії – виступають чинниками інтегрування всіх функцій соціальної підтримки в групі.

Висновки. Інтерес дослідників до вивчення соціальної підтримки обумовлений значущістю та багатовимірністю цього феномена. Існує величезне різноманіття в розумінні дослідниками функцій самої підтримки і в способах їх класифікацій/типологій. До схем класифікацій, за якими вивчають соціальну підтримку, включають різні функції/форми. Проте є очевидним, що психологічна складова грає інтегруючу роль для всіх інших. Дослідникам варто домовитися про певну специфічну схему класифікації даного феномена, яка б включала психологічну функцію соціальної підтримки.

Перспективи подальших досліджень. Очевидною є потреба подолання дослідниками розбіжностей концептуального та методологічного характеру в опису результатів досліджень. До того ж, завдання дослідити соціальну підтримку з точки зору розвитку особистості варто поставити у центр уваги майбутніх досліджень належить вивчити відмінності в індивідуальних потребах і зовнішніх чинниках, що впливають на соціальну підтримку.

Список використаних джерел

1. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; За ред. Е. Егеревой. – СПб. : Питер, 2014. – С. 320–329.

2. Barrera M. Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models / M. Barrera // American Journal of Community Psychology. – Vol.14, №4. – 1986. – P. 413.
3. Borkman T. Understanding Self-Help/Mutual-Aid: Experiential Learning in the Commons / T. Borkman. – London: Rutgers University Press, 1999. – 257 p.
4. Cobb S. Social support as a moderator of life stress : [Електронний ресурс] / S. Cobb // Psychosomatic Medicine. – Vol. 38. – No.5. – 1976 September-October. – p. 300–314. – Режим доступу: https://campus.fsu.edu/bbcswbdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Cobb-PsychosomaticMed-1976.pdf. – Назва з екрана
5. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures/ B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. – Vol. 69. – 2010. – PP. 511–520.
6. Lakey V. Social Support Theory and Measurement : [Електронний ресурс] / B. Lakey, S. Cohen. – NY : Oxford University Press, 2000. – 52 p. – Режим доступу: <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf>. – Назва з екрана
7. Munn-Giddings C. Mutuality and Movement: An Expolration of the Relationship of Self Help/Mutual Aid to Social Policy / C. Munn-Giddings. – PhD thesis. – Loughborough : Loughborough University, 2003. – 158 p.
8. Shumaker S. Toward a Theory of Social Support: Closing Conseptual Gaps/ S. Shumaker, A. Brownell // Journal of Social Issues. – Vol.40. – № 4. – 1984. – PP. 11–36.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Khell L. Teorii lichnosti: osnovnye polozheniya, issledovaniya i primenenie / L. Khell, D. Zigler; Za red. Ye. Yegerevoy. – SPb.: Piter, 2014. – PP. 320–329.

N.B. Bondarenko. Psychological analysis of component structure of social support model in the practice of social work. The article deals with the phenomenon of social support for people with mental health problems in self-help groups. It is noted the importance of support to such persons within the self-help groups outside of psychiatry and medical treatment. The term «social support» is theoretically proved. The social support is determined as a way of providing psychological, material and other resources to the person, who needs it, within the interactions and relationships that may improve the ability to cope with problems,

to reduce the impact of stress, improve health and promote positive healthy behavior. It is found that there is no single point of view in understanding by researchers of the range of support functions related to psychological well-being of people with mental health problems and ways of their classifications / typologies. The theoretical model of social support is discussed in terms of its functional survey in the distribution of the components of social support according to Maslow's concept. The components of psychological support are distinguished; they are structured in accordance with the structural elements of the Maslow's hierarchical system of needs. The integrating function of the psychological component of social support is described. The role of self-help groups is analyzed as a condition for integrating function of psychological component and the model for testing samples of social interaction in the practice of everyday life of users of psychiatric services.

Key words: self-help group, mutual aid, social support, psychological support, coping, people with mental health problems.

Received January 08, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 17, 2016

УДК 316.728:159.938.363.5

С.М. Боцвінок

Svitlana0124@i.ua

Соціально-психологічна практика та її зміст як важливий чинник у формуванні успішної особистості

Botsvinok S.M. Socio-psychological practice and its essence as an important factor in forming a successful personality / S.M. Botsvinok // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 36–47.

С.М. Боцвінок. Соціально-психологічна практика та її зміст як важливий чинник у формуванні успішної особистості. У даній статті проаналізовано зміст соціально-психологічних практик та їх роль у системі цінностей культури. Пропонуються розглядати практики як способи, що сприяють пошуку оновлених ідентичностей, забезпечують усвідомлення особистістю власної неповторності, а також дають

їй змогу гнучко реагувати на соціальні зміни, рухатися на зустріч новому досвіду та успішно реалізовуватися в соціумі. Висвітлено те, чи можуть практики перетворюватися на імператив, правило, манеру поведінки, що дозволило з'ясувати, чи є вони забезпеченням соціального порядку. Крім того, описано індивідуальні практики, метою яких є перетворення, вдосконалення самого себе, що веде до соціального успіху, як суспільно значимий та визнаний результат соціальних дій особистості. Визначено, що практики артикулюються на основі самопізнання і навколишнього світу. Представлено роль досвіду, що базується на традиціях, освіті, знаннях, отриманих від батьків, учителів та інших джерел. Висвітлено, що практики передбачають інтуїтивне розуміння того, що саме можна осмислено говорити і робити, і вони не є результатом підпорядкування правилам, хоча об'єктивно регулюються, сприймаються як само собою зрозуміле і виконуються колективно. Однак стимули, що їх породжують, діють лише тоді, коли особистість готова їх визнати. Описано про те, що сфера взаємопроникнення соціального та індивідуального є формою життя, традиційним способом поведінки, яка виконує регулятивну функцію, синтезує досвід і сприяє самоідентифікації, конституюванню себе. Тому припускаємо, що «практики успішності» як важливий чинник у формуванні успішної особистості виникають як синтетичний продукт злиття зовнішніх обставин, ситуаційних змінних та особистісних очікувань, диспозицій, схильностей, навичок.

Ключові слова: соціально-психологічні практики, культурне середовище, соціальний успіх, самоформування, система цінностей, фонові очікування, габітус, інтерпретативні схеми.

С.М. Боцвинок. Социально-психологическая практика и её содержание как значимый фактор в формировании успешной личности. В данной статье проанализировано содержание социально-психологических практик и их роль в системе ценностей культуры. Предлагаются рассматривать практики как способы, способствующие поиску обновленных идентичностей, обеспечивают осознание личностью собственной неповторимости, а также дают ей возможность гибко реагировать на социальные изменения, двигаться навстречу новому опыту и успешно реализовываться в социуме. Освещено, могут ли практики превращаться в императив, правило, манеру поведения, что позволило выяснить, являются ли они обеспечением общественного порядка. Кроме того, описано индивидуальные практики, целью которых является превращение, совершенствование самого себя, что ведёт к социальному успеху, как общественно-значимый и признанный результат социальных действий личности. Определено, что практики артикулируются на основе самопознания и окружающего мира. Представлены роль опыта, основанного на традициях, образовании, знаниях, полученных от родителей, учителей и других источников. Освещены, что практики предусматривают интуитивное понимание того, что

іменно можна осмысленно говорить и делать и они не являются результатом подчинения правилам, хотя они объективно регулируются, воспринимаются как само собой разумеющееся и выполняются коллективно, однако стимулы, которые их порождают, действуют только тогда, когда личность готова их признать. Описано то, что сфера взаимопроникновения социального и индивидуального является формой жизни, традиционным способом поведения, выполняет регулятивную функцию, синтезирует опыт и способствует самоидентификации, конституированию себя. Таким образом, предполагаем, что «практики успешности», как важный фактор в формировании успешной личности, возникает как синтетический продукт слияния внешних обстоятельств, ситуационных переменных и личностных ожиданий, диспозиций, склонностей, навыков.

Ключевые слова: социально-психологические практики, культурная среда, социальный успех, самоформирование, система ценностей, фоновые ожидания, габитус, интерпретативные схемы.

Постановка проблеми. Характеризуючи сучасний стан інформаційного простору, в якому так стрімко та швидко розгортаються дискурси науки та життя особистості, сьогодні ми стикаємося з тим, що пульсуючий рух життя задає нам свої правила, який кожен інтерпретує індивідуально, однак все ж таки відштовхуючись від полюсу культури та власних практик, і зокрема « практик успіху», які займають одне з основних місць в системі цінностей культури, визначаючи межу життєвих прагнень і перспектив особистості. У психологічному контексті поняття «успіх» фіксує перехід індивідуальної дії в суспільне визнання певних соціальних практик із подальшим закріпленням цих практик в якості відтворюваних структурних елементів суспільства, які виступають як розповсюджені форми життя, сукупність прийнятих у культурі традиційних способів діяльності. Тому, актуальним постає питання вивчення власне цих практик, за допомогою яких людина досягає успішної реалізації в соціумі.

Аналіз останніх досліджень. Цією проблематикою займалися такі науковці: як Е. Гідденс, Е. Гофман, В. Волков, О. Хархордин, П. Штомпка. Серед вітчизняних науковців А. Ануфрієва, Р.П. Бурдє, Є.І. Головаха, О.Р. Личковська, М. Масьондз, Л.В. Сохань, М. Шульга. Поняття соціально-психологічних практик, їхній смислогенний потенціал, соціально-психологічні механізми подано в роботах Т.М. Титаренко, власне на наукові дослідження якої ми спиралися. Названі праці заклали наукове підґрунтя у дослідження соціально-психологічного змісту соціальних практик .

Мета статті: проаналізувати зміст соціально-психологічної практики та визначити її роль у формуванні соціального успіху особистості.

Виклад основного матеріалу. Концепт «практики» набув особливої популярності внаслідок «прагматичного повороту» 80-х років минулого століття, а також підвищення уваги дослідників до життєвого світу особистості та її повсякдення. Узагалі поняття «практика» існувало і раніше. І позначали ним таку важливу для соціальної психології сферу, як взаємопроникнення соціального та індивідуального. Особистісна практика виникає в результаті злиття (синтезу) суспільних обставин, з одного боку, і власних здібностей, з другого. Внаслідок такого взаємопроникнення соціального та індивідуального практики виступають як розповсюджені форми життя, засоби буття у повсякденності [3]. Практики дуже конкретні, оскільки охоплюють знаряддя для виконання практичних завдань і навички, що характеризують практику діяння, «самовиробляння». Це й сукупність прийнятих у культурі традиційних способів діяльності, навичок поведінки з предметами [6, с. 16]. Практики синтезують наочне знання і досвід, і цей синтез стає можливим за наявності певного практичного інтересу чи практичного цілепокладання [10, с. 89]. У практиках забезпечується зв'язок говоріння і роблення, учинення, що розвивається у просторі й часі внаслідок, поперше, розуміння того, що саме говорити і робити, по-друге, імпліцитних правил, принципів, рецептів, інструкцій і, по-третє, намірів, проектів, завдань, цілей, переконань, емоцій, настроїв [7, с. 114–115]. Осмислення і проговорення народжуються під час практики, тобто практичне породжує дискурс, а не навпаки. Дії, завдяки яким люди створюють ситуації повсякденної діяльності та керують ними, ідентичні процедурам, котрі ці ситуації пояснюють. Наш досвід є індивідуальним, оскільки об'єднує звичайні правила, рецепти, принципи, навички, та колективним, позаяк базується на традиціях, освіті, знаннях, отриманих від батьків, учителів, з інших джерел. Саме цей запас знань кожного індивіда лежить в основі його цілепокладання і повсякденної раціональності. Практики передбачають інтуїтивне розуміння того, що саме можна осмислено говорити і робити, враховуючи певні правила, принципи, інструкції [2 с. 32–33]. Для тих, хто ними користується, практики не потребують пояснень, хоча зовнішньому спостерігачеві вони можуть видаватися алогічними, безсенсовими [1]. Практикуючи, людина, котра інколи не може пояснити, як і чому вона діє, вміло та успішно справляється з

відповідними навичками, майстерно передає свої вміння іншим, інтерпретує власний досвід. Практики зазвичай є зрозумілими й передбачуваними, вони сприймаються ніби щось природне. Ще один змістовий аспект у розумінні практик – їхня регулятивна природа. Практики можуть перетворюватися на імператив, правило, манеру поведінки [8]. Вони є способом забезпечення соціального порядку, оскільки контролюють вибір одних можливостей і виключення інших, підтримують здійснений вибір протягом тривалого часу. Беручи участь у численних рутинних практиках, люди відповідають певним правилам, хоча практика сама по собі не є правилом. Т.М.Титаренко приєднується до думки П. Бурдье, який упевнений в існуванні поміж інших практик конструктивних, котрі проявляються як доцільні дії індивідів, спрямовані на перетворення соціального світу.

Конструктивними є також індивідуальні практики, описані М. Фуко, метою яких є перетворення, вдосконалення самого себе. Розвиваючи дану думку, ми схилиємося до того, що вдосконалення самого себе веде до соціального успіху. У даному контексті доречно говорити про «соціальний успіх» як суспільно значимий та визнаний результат соціальних дій особистості, що відображає рівень відповідності результатів соціальних практик особистості її планам та очікуванням. Завдяки практикам людина розкриває свою екзистенцію, набуває соціальної ідентичності, самовиробляється і тягнеться до загальноприйнятих моделей осмислення успіху, які фігурують в певному середовищі. У різних культурах по-різному осмислюються одні й ті самі «моделі успіху», тому що в основі цих моделей лежать різні практики, обумовлені історично і контекстуально [8].

Отже, практика як сфера взаємопроникнення соціального та індивідуального є формою життя, традиційним способом поведінки, що виконує регулятивну функцію, синтезує досвід і наочне, актуальне сприймання конкретної життєвої ситуації та сприяє самоідентифікуванню, конституюванню себе та прагненню досягнення соціального успіху. Звідки беруться практики? Якщо людина щось знає і вміє, має певний досвід і практичну зацікавленість, вона буде практикувати. Її практичний інтерес може проявлятися як фонові очікування (термін Г. Гарфінкела) чи установки повсякденного життя (термін А. Шюца). Ці фонові очікування або виникають ще до набуття рефлексивного досвіду, або взагалі ніколи не рефлексуються. Будучи типізованими, вони використовуються людиною як інтерпретативні схеми, що забезпечують осмислення соціального світу. І хоча людина на-

вряд чи зможе розказати, з чого складаються її очікування, вона все ж дуже чутлива до цього тла своєї повсякденної діяльності. Саме очікування наділяють сцени повсякденності знайомим характером звичного життя [5, с. 42–44]. Подібну систему диспозицій, вихідних установок, когнітивних і мотиваційних структур П. Бурдье пропонує називати габітусом і вважає, що практики виникають саме з нього. Але не тільки з нього. Практики завжди є продуктом зіткнення певного габітусу й конкретної життєвої ситуації. У габітусі фіксується наша особиста історія, що забувається як історія і стає другою натурою, адже в нас завжди набагато більше минулого, ніж теперішнього [1]. Специфіка практик у розумінні Бурдье є досить суперечливою. Так, практики пристосовані для досягнення певних результатів, але не передбачають свідомої націленості на ці результати.

Практики не є результатом підпорядкування правилам, хоча вони об'єктивно регулюються і є регулярними. Практики сприймаються як само собою зрозуміле і виконуються колективно, але стимули, що їх породжують, діють лише тоді, коли особистість готова їх визнати. І хоча дуже оригінальних практик нібито немає, вони виключаються з обігу, та все ж продуктом габітусу є особистісний стиль, який за визначенням передбачає своєрідність [1]. Шукаючи перехід від соціальних практик до групових та індивідуальних, поставимо запитання: на що вони спрямовані, навіщо вони особистості? Зосереджуючи увагу на автономній індивідуальній «практиці себе», М. Фуко наголошує на турботі, піклуванні про власну особу, що триває протягом усього життя. Синонімами «практики себе» виступають «культура себе», «техніки й технології себе», що вбирають молоду людину в обладунки, завдяки яким вона стає спроможною справлятися з випадковостями, долати конструктивно кризи та труднощі, зцілюватися від усіляких вад, служити собі й шанувати себе. «Практика себе» є самодостатньою, нічим не обумовленою, бо практикування відбувається не заради того, щоби, наприклад, навчитися керувати державою, а заради турботи про себе, наближення до суб'єктності. Така практика, хоч і зорієнтована на всіх, та все ж доступна небагатьом, оскільки мало людей здатні бути собою. **Мета практики** – сформувати адекватне ставлення до себе, що є рідкісною формою життя. Аби практика стала дієвою, вона має складатися із вправ, виконувати які треба ревно, старанно, шукаючи відповіді не лише на запитання «Що мені робити?», а й на «Як мені себе робити?», «Яким чином мені досягти бажаного успіху». Індивідуальна практика може трансформуватися у

практику суспільну, що відбувається за умови її використання як особливої форми спілкування між людьми, форми контролю поведінки, розвитку відповідного ставлення до себе [6, с.23].

І тут актуальними є дослідження мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, піраміди потреб, копінг-стратегій, технологій подолання труднощів та способів досягнення соціального успіху. Увага привертається до звичних, повсякденних життєвих ситуацій, в яких ми повсякчас опиняємось, до вкрай мінливого світу, з яким особистість примудряється бути у діалозі, рухаючись з не меншою, ніж він, швидкістю. Ось тут нарешті актуалізується потреба визначитися зі змістом практик, як важливою складовою у формуванні успішної особистості у соціально-психологічному ракурсі, виокремити їхні властивості, значущі для особистості, розібратися з тими аспектами її життя, які протягом тривалого часу залишалися неартикульованими. Культурне середовище, в якому перебуває особистість, породжує в неї певні установки, диспозиції, мотиваційні тенденції. Всі ці внутрішні схильності ніби заломлюють крізь себе зовнішні ситуативні впливи, і, таким чином, зовнішні соціальні сили проявляються відповідно до логіки особистісного самоконструювання, що відбувається у соціально-психологічних практиках. Для практикування завжди потрібні «інші», про яких М. Гайдеггер казав, що це ті, від кого людина себе не відрізняє, хто є частиною її життя. «Інші» – це не ті, хто існує окремо від мене, не ті, кому я себе протиставляю, а ті, з ким я поділяю власну повсякденність. Співавторство інших у повсякденному житті особистості проявляється у таких фразах «Це подобається всім», «Так прийнято у нашому товаристві». Така властивість практик простежується у бажанні зазвичай не привертати увагу, не кидатися у вічі, відповідати конвенційним нормам. Водночас співбуття передбачає можливість змагатися, конкурувати, вигідно акцентувати власні відмінності саме в контексті спільноти. У життєвому світі кожного з нас завжди присутні щонайменше дві-три сотні людей, серед яких, крім живих і вже померлих родичів, знайомих, друзів і колег, живуть і чимало історичних персонажів, героїв улюблених книжок, фільмів, телепередач, які заклали в нас певні уявлення про життя. З усіма ними постійно відбувається діалогічна взаємодія, що суттєво впливає на індивідуальний добір типових соціально-психологічних практик, а зокрема «практик успіху». Тому тут впливає те, що атрибутом соціального успіху є визнання соціумом тих загальноприйнятих моделей осмислення успіху, які фігурують в певному соціальному середовищі, оскільки у практиках акуму-

люються знання, вміння, правила поведінки, колективні норми, які засвоюються особистістю щоденно і непомітно. Як одягатися, їсти, поводитися з незнайомцями, проявляти повагу до старших, розповідати про власні потреби, проявляти зацікавленість – усі ці тривіальні для дорослих речі мимоволі засвоюються у дитячому віці й надалі залишаються фоновими [7]. Але саме вони є тканиною тієї реальності, в якій кожен з нас колись формувався, яку підтримує і в якій продовжує існувати.

Отже, властивістю практик, що визначає їхню природу, є нормативність, конвенційність, котра регулює поведінку як особистості, так і спільноти, яка визнає власне осмислення успіху. Разом із Вітгенштайном зауважимо: «...неможливо, щоби правила дотримувалася тільки одна людина і всього лише одного разу» [3, с. 199). Правила за визначенням є колективними і регулярними. Вони можуть існувати у формі правил гри, етикету, шаблонів поведінки, рецептів, інструкцій, прислів'їв, законів. Панк не менш правиловідповідний, ніж банківський клерк, оскільки його вчинки, одяг, мова є повторюваною колективною поведінкою [2, с. 85]. Правила актуалізуються, коли людина потрапляє у певне середовище. Але зовнішніх обставин, аби миттєво перетворитися на панка, замало. Людина може неявно запропоновані правила приймати чи не приймати. Особистісний компонент тут полягає саме в акті добровільного прийняття набору правил, які, повторюючись, утворюють цілісний стиль життя. Практики, як зазначалося, є безпосередньо зрозумілими й передбачуваними, вони сприймаються як щось природне, і тому їх важко відрефлексувати. Для цього потрібні спеціальні техніки відсторонення, опису та інтерпретації [2, с. 24–25]. Тоді ці знайомі незнайомці, видимі невидимки стають зрозумілими, опиняючись у фокусі уваги. Згадаймо, як наші непомітні практики починали осмислюватися, коли ми опинялися десь в екзотичній країні, де звична поведінка більшістю виявлялася інакшою. Практичні навички їжі, розмови, гігієни передаються суто особистісно, безпосередньо: від батька – до дитини, від вчителя – до учня. Вибір практик, а зокрема успішних стратегій, зазвичай здійснюється майже автоматично, без докладання спеціальних рефлексивних зусиль, залежить, зокрема, від віку особистості, її популярності серед ровесників, а також від її статі, економічного і соціального статусу, професійних орієнтацій тощо. Також, варто зауважити, що минуле, теперішнє і майбутнє не існують окремо одне від одного, не розгортаються послідовно. Відповідно до набутого досвіду, чергових випробувань, нових взаємин колишні стосунки

можуть несподівано переінтерпретуватися в якихось несподіваних контекстах, знецінюватись, переоцінюватись, набувати нових значень. Неможливо передбачити, коли саме давній невдалий вибір, ризикована пригода, якась сильна образа, професійна невдача тощо пригадаються, переосмисляться і почнуть впливати на сьогодення. Щодо майбутнього з його очікуваннями, домаганнями, планами, цілями, мріями, фантазіями, займаючись вибудовою різноманітних взаємин, стосунків, відношень, особистість спирається на загальноприйняте, звичне для її оточення, традиційно схоже на простори інших. Але саме повсякденні практики завдяки їхній регулярності, передбачуваності, рутинності забезпечують для особистості відносну стабільність комунікативного поля, його надійність, міцність, передбачуваність. Звільняючись від застарілих соціальних стереотипів, розхитуючи їх, орієнтуючись на модний сьогодні здоровий спосіб життя, вона досягла і продовжує досягати певної свободи вікового руху. Вік дедалі більше стає умовністю, продуктом конвенційних угод особистості та культурного середовища. Відповідно до тлумачення особистістю етапів життєвого шляху, який вже пройдено, який долається і який ще попереду, по-різному конструюються реальності життєздійснення. Інтерпретації змісту юнацтва, молодості, зрілості, старості розгортаються у спільних соціально-психологічних практиках, що виробляються як особистістю, так і її оточенням, значущими спільнотами, суспільством у цілому.

Висновки. Отже, практики виникають як синтетичний продукт злиття зовнішніх обставин, ситуаційних змінних та особистісних очікувань, диспозицій, схильностей, навичок. Вони визначають способи життя, руху, самопобудови. Через практики перед особистістю розкриваються можливості успішно відбутися у певній якості – матері, друга, науковця, політика, поета і т.д. Аби стати практиками, певні поведінкові прояви, конкретні індивідуальні вчинки мають набути повторюваності, колективності, спільності. Вони мають отримати «постійну прописку» в сучасному соціумі, стати для певних спільнот регулярними, звичними. Тому роль практик у формуванні успішної особистості є надзвичайно важлива, оскільки оцінка соціальної успішності вирішальним чином залежить від практик конкретної соціальної спільноти, яка формує основу мислення та інші види концептуальної активності, від чого власне і залежить соціальний успіх. Таким чином, припускаємо, що «практики успішності», як важливий чинник у формуванні успішної особистості виникає як синтетичний продукт злиття зовнішніх обставин, ситуаційних

змінних та особистісних очікувань, диспозицій, схильностей, навичок.

Список використаних джерел

1. Бурдье П. Соціальний простір: поля і практики / П. Бурдье; пер. з фр. і післямова Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
2. Волков В. Теория практик / В. Волков, О.Хархордин. – СПб. : Изд-тво Европейского Ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования : [Электронный ресурс] / Л. Витгенштейн. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/witt/phil.htm>
4. Гидденс Э. Структура, структурация / Э. Гидденс // Контексты современности : хрестоматія / [ред. И. Г. Ясавеев]. – Казань : КГУ, 2000. – Т. 1. – С. 49–50.
5. Гарфінкел Г. Дослідження з етнометодології / Г. Гарфінкел. – К. : Курс, 2005. – 340 с.
6. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики особистісного життєконструювання: монографія / Тетяна Михайлівна Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
7. Лычковская О.Р. Фоновые социальные практики: между дискурсивным и предметно-практическим / О.Р. Лычковская // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Харків, 2008. – С.113–118.
8. Фуко М. Герменевтика суб'єкта / Мишель Фуко; пер. с франц. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
9. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; Пер. с англ. – М., 1996. – 416 с.
10. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шюц – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burd'je P. Social'nyj prostir: polja i praktyky / P. Burd'je; per. z fr. i pisljamova N. A. Shmatko. – SPb. : Aletejja, 2007. – 288 s.
2. Volkov V. Teorija praktik / V. Volkov, O. Harhordin. – SPb. : Izd-tvo Evropejskogo Un-ta v Sankt-Peterburge, 2008. – 298 s.

3. Vitgenshtejn L. Filozofskie issledovanija : [Elektronnij resurs] / L. Vitgenshtejn. – Rezhim dostupa : <http://philosophy.ru/library/witt/phil.htm>
4. Giddens Je. Struktura, strukturacija / Je. Giddens // Konteksty sovremennosti : hrestomatija / [red. I. G. Jasaveev]. – Kazan' : KGU, 2000. – T. 1. – S. 49–50.
5. Garfinkel G. Doslidzhennja z etnometodologii' / G. Garfinkel. – K. : Kurs, 2005. – 340 s.
6. Tytarenko T. M. Social'no-psychologichni praktyky osobystisnogo zhyttjekonstrujuvannja: monografija / Tetjana Myhajlivna Tytarenko; Nacional'na akademija pedagogichnyh nauk Ukrai'ny, Instytut social'noi' ta politychnoi' psychologii'. – K. : Milenium, 2014. – 206 s.
7. Lychkovskaja O.R. Fonovyje social'nye praktiki: mezhdju diskursivnym i predmetno-prakticheskim / O.R. Lychkovskaja // Metodologija, teorija ta praktika sociologichnogo analizu suchasnogo suspil'stva: zbirnik naukovih prac'. – Harkiv, 2008. – S. 113–118.
8. Fuko M. Germenevtika sub'ekta / Mishel' Fuko; per. s franc. – SPb. : Nauka, 2007. – 677 s.
9. Shtompka P. Sociologija social'nyh izmenenij / P. Shtompka; Per. s ang. – M., 1996. – 416 s.
10. Shjuc A. Smyslovaja struktura povsednevnogo mira: ocherki po fenomenologicheskoi sociologii / A. Shjuc. – M. : Institut Fonda «Obshhestvennoe mnenie», 2003. – 336 s.

S.M. Botsvinok. Socio-psychological practice and its essence as an important factor in forming a successful personality. The given article provides the analysis of the essence of socio-psychological practices and their role in the system of cultural values. We suggest to consider practices as means for contributing to search for renewed identities, providing awareness of the originality by the personality. They give the individual an opportunity to respond flexibly to social changes, move towards a new experience and succeed in fulfilling oneself in the society. It has been covered in the article the possibility of practices to be turned into the imperative, a rule, a way of behavior. It has allowed to find out if they are the provision of a social order. The author also describes individual practices that aim to transform, improve oneself. It leads to social success as socially significant and acknowledged result of individual's social actions. It has been found out that the practices are articulated on the basis of self-perception and perception of the surrounding world. The role of experience based on traditions, education, knowledge received from parents, teachers, and other sources has been presented. It has been shown that the practices suggest an intuitive understanding of what may be consciously told and

done. The practices are not the result of obedience to the rules, although they are regulated objectively, perceived naturally and performed collectively. However, incentives, which are causing the practices, have an effect only when an individual is ready to accept them. It has been covered that the field of social and individual interpenetration is a form of life, a traditional way of behavior performing a regulatory function, synthesizing experience and contributing to self-identification, self-institutionalization. Thus, we suppose that «practices of success» as an important factor in forming the individual's success are a synthetic product of fusion of external circumstances, situational variables, personal expectations, dispositions, inclinations and skills.

Key words: socio-psychological practices, cultural environment, social success, self-construction, value system, background expectations, habitus, interpretative schemes.

Received January 08, 2016

Revised January 26, 2016

Accepted February 10, 2016

УДК 376-056.26:159.952

Ю.Ю. Бугера
jujiajy@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УВАГИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Buhera Y.Y. Theoretical aspects of the problem on attention development of mentally retarded primary school pupils in the process of study /Y.Y. Buhera // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 47–57.

Ю.Ю. Бугера. Теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги розумово відсталих молодших школярів у процесі навчання. Розглянуто теоретичні аспекти розвитку уваги у навчальному процесі розумово відсталих молодших школярів. Зазначено, що особливе місце та регулююча функція уваги, яка є стрижнем засвоєння дитиною суспільного досвіду у процесі навчання та виховання, оскільки саме увага є необхідною умовою внутрішньої психічної діяльності; та визначає ефективність здійснення будь-якої зовнішньої практичної діяльності.

З'ясовано, що використання положень теорій культурно-історичного розвитку психіки Л.С. Виготського, концепції формування вищих психічних функцій – довільних, регульованих свідомістю є продуктивним для розв'язання проблеми психічного розвитку молодших школярів з розумовою відсталістю. Показано, що пріоритетним вважається й використання діяльнісного підходу, а саме теоретичного положення про те, що психічне формується (розвивається, коригується) в діяльності (О.М. Леонтьєв) передусім у провідній. Встановлено, що провідним видом діяльності для молодших школярів є учбова, через яку, особливо за умови її спеціальної організації, здійснюється ефективний розвиток психіки, включаючи й увагу. Встановлено зв'язок сформованості уваги у молодших школярів з ефективністю їх пізнавальної діяльності, учіння та процесу навчання. Визначено певні умови розвитку та активізації уваги на уроці (добір змісту навчання, використання різноманітних методів, урахування рівня сформованості у дитини уваги, її індивідуальних властивостей; індивідуальних властивостей учня та ін.).

Зроблено висновок про те, що корекційно-спрямований навчальний процес, метою якого є не лише засвоєння школярами суспільного досвіду у вигляді знань і способів дій (навичок і вмінь), необхідних для життєдіяльності, а й розвиток дитини, містить можливості розвитку уваги у розумово відсталих молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, розумово відсталі діти, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, провідна діяльність, учіння, увага, властивості уваги, розвиток уваги.

Ю.Ю. Бугера. Теоретические аспекты проблемы развития внимания младших школьников с умственной отсталостью в процессе обучения. Рассмотрены теоретические аспекты развития внимания в учебном процессе умственно отсталых младших школьников. Отмечено, особое место и регулирующая функция внимания, что является стержнем усвоения ребенком общественного опыта в процессе обучения и воспитания, поскольку именно внимание является необходимым условием внутренней психической деятельности; и определяет эффективность осуществления любой внешней практической деятельности.

Установлено, что использование положений теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского, концепции формирования высших психических функций – произвольных, регулируемых сознанием является продуктивным для решения проблемы психического развития младших школьников с умственной отсталостью. Показано, что приоритетным считается и использование деятельностного подхода, а именно теоретического положения о том, что психическое формируется (развивается, корректируется) в деятельности (А. Н. Леонтьев) и, особенно, в ведущей. Установлено, что ведущим видом деятельности для младших школьников является учебная, в которой, особенно при условии ее специальной организации, осуществляется эффективное развитие психики, включая внимание. Установлена связь сформированности

внимания у младших школьников с эффективностью их познавательной деятельности, учения и процесса обучения. Определены условия развития и активизации внимания на уроке (отбор содержания обучения, использование различных методов, учет уровня сформированности у ребенка внимания, его индивидуальных свойств; индивидуальных свойств ученика и др.).

Сделан вывод о том, что коррекционно-направленный учебный процесс, целью которого является не только усвоение школьниками общественного опыта в виде знаний и способов действий (навыков и умений), необходимых для жизнедеятельности, но и развитие ребенка, содержит возможности развития внимания у умственно отсталых младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, умственно отсталые дети, учебная деятельность, познавательная деятельность, ведущая деятельность, учения, внимание, свойства внимания, развитие внимания.

Постановка проблеми. Найважливішою метою сучасної школи є якісна освіта підростаючого покоління, що можливо за умови інтенсифікації педагогічного процесу, його змісту, методики, організаційних форм, які забезпечують отримання як педагогічних, так і розвивальних ефектів. Таким чином, особливого значення набуває розв'язання проблеми формування у дітей з вадами інтелекту довірливих форм психічної діяльності, зокрема уваги, що позначається на успішності навчання школярів.

Аналіз останніх досліджень. У загальній психології та педагогіці розкриваються теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги, зокрема, у працях Б.Г. Ананьєва, І.Л. Баскакової, Л.С.Виготського, В.Вундта, П.Я. Гальперіна, Н.П. Дієвої, М.Ф. Добриніна, М.М.Лили, А.О. Люблінської, Є.О. Мілеряна, Ю.П.Рождественського, І.В. Страхова та інших. Науковцями досліджувалися та аналізувалися питання сутності уваги (Л.С. Виготський, В. Вундт, П.Я.Гальперін, М.Ф. Добринін, Г.С. Костюк, М.М. Ланге, Т.Рібо, Е Тітченер Д.М. Узнадзе, та інші), фізіологічних та нейрофізіологічних механізмів функціонування уваги (П.К. Анохін, О.Р. Лурія, І.П. Павлов, І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський), вікової динаміки розвитку уваги (І.Л. Баскакова, Н.П. Дієва, М.М. Лила, А.О. Люблінська, Я.Л. Коломинський, В.А Крутецький, В.Й. Чяпас та інші), властивостей уваги (І.Л Баскакова, Ф.М. Гоноболін, М.Ф. Добринін, Т.Г. Єгоров, Н.Ф. Лаврова, І.В. Полякова, В.Я. Романов, С.Л. Рубінштейн, І.В. Страхов та інші), роль окремих властивостей уваги у навчальному процесі (І.Л. Баскакова, І.А. Бартишнікова, В.О. Бодрова, Р.П. Лаптієва, М.М. Лила, Ю.П. Рождественський, Н.О. Пахомова та інші), вплив уваги на якість сприймання та

швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовування навчального матеріалу (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Баскакова, С.П. Бочарова, Н.В. Гавриш, Є.Л. Григоренко, С.А. Лукомська, Г.М. Понорядова, Е.М. Рутман, О.Г. Солодухова та інші). Проте у спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема розвитку уваги молодших школярів розроблена меншою мірою. Зокрема, у працях Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Граборова, О.Р. Лурії, М.П. Матвєєвої, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьова, О.Є. Фрейєрова вивчаються закономірності та особливості розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю; І.Л. Баскакова, С.В. Лієпінь, Л.І. Переслені вказують на своєрідність прояву довільної уваги у розумово відсталих дітей; Т.Г. Захарова, С.В. Лієпінь, Л.І. Переслені розкривають особливості властивостей уваги розумово відсталих школярів. Однак, не зважаючи на актуальність та проведені дослідження, проблема розвитку уваги у розумово відсталих молодших школярів залишається недостатньо розробленою.

Мета статті полягає в аналізі особливостей розвитку уваги розумово відсталих дітей в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток уваги, як і інших складових психіки дитини, найефективніше відбувається у педагогічному процесі, і зокрема у процесі навчання, спрямованого на засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Л.С. Виготський, який є основоположником культурно-історичної теорії розвитку психіки, концепції формування вищих психічних функцій, доводив, що саме навчання «веде за собою розвиток» [1] і навчання, як цілеспрямований на засвоєння суспільного досвіду людства процес, є умовою розвитку дитини [6; 7; 8], формування вищих психічних функцій, які є психічними функціями вищих рівнів організації – усвідомлених, довільних, регульованих [8]. Саме становлення таких функцій має найбільше значення для корекції та розвитку дитини з розумовою відсталістю [8]. До таких психічних функцій вищого рівня організації відносяться і довільна увага як цілеспрямована зосередженість на об'єкті.

Не менш важливе значення для розуміння проблеми дослідження та визначення шляхів її розв'язання має використання діяльнісного підходу (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.). О.О. Леонт'євим зазначається, що процес навчання – це передусім навчання діяльності – або предметно-практичним діям, або розумовим діям [2]. Однією з теоретичних позицій цього підходу є те, що все формується (розвивається, коригується) в діяльності [7].

На основі аналізу літературних джерел з проблеми діяльного підходу у психології та педагогіці О.П. Хохліна [7] розкриває суть цієї позиції, яка ґрунтується на твердженні О.М. Леонтьєва, зокрема: «для того, щоб зрозуміти зміни поляганого відображення при переході до людини є те, у чому полягають умови й необхідність цих змін, необхідно виходити з аналізу тих змін, які відбуваються в діяльності» [3]. В онтогенетичному плані психіка формується в процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну: щоб навчити розумовим діям, потрібно йти «ззовні», від зовнішніх практичних, матеріальних дій, «усередину», до дій внутрішніх, теоретичних, ідеальних [2]. Однак, найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Г.М. Дульнев та ін.). Доцільне формування в особи потрібних складових розвитку уможливується на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Виконання таким чином побудованої діяльності сприяє очікуванім змінам психічного. Психічне виникає там, де є у цьому необхідність: конкретна діяльність потребує наявності у людини певних психічних функцій. При відсутності потреби діяльності (життєдіяльності) у психічних процесах та властивостях людини ці утворення не виникають та не закріплюються [7].

Саме це положення, на думку О.П. Хохліної, є вихідним для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогіці. Воно покладається в основу теорії формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Тобто, становлення в особи конкретного предмета психологічного впливу має здійснюватись за спеціальної організації діяльності, в якій закладаються усі необхідні умови для формування психічного явища [7].

При цьому доцільно навести думку С.Л. Рубінштейн про те, що психічні властивості – це не первісна даність; вони формуються і розвиваються в діяльності. Важливо враховувати, що подібно тому як організм не розвивається спочатку, а розвивається функціонуючи, так і особистість не формується спочатку, а потім починає діяти: вона формується, діючи, в процесі своєї діяльності [5]. Діяльність, яка наділена певною пластичністю, підкоряється своєму предмету, на який вона спрямована, модифікується ним, що приводить до виправлення вихідного образу за рахунок зворотніх зв'язків. Цей циклічний процес є джерелом не лише нових образів, але й нових здібностей, інтересів, потреб та інших елементів людської суб'єктивності. Впливаючи на

зовнішній світ та змінюючи його, людина тим самим змінює себе (Т.В. Корнілова) [7].

Виходячи з діяльнісного підходу та значення діяльності для психічного розвитку людини в онтогенетичному плані, необхідно, на думку О.П. Хохліної, сказати й про поняття провідного виду діяльності, яке введено в психологію О.М. Леонтьєвим [3]. Діяльність конкретизується відповідно до певних вікових періодів онтогенетичного розвитку людини у вигляді провідних її видів: ігрової, учбової, трудової. Саме гра для дошкільника, учіння для школяра та праця в подальшому є тією діяльністю, яка найбільшою мірою визначає психічний розвиток особи. Найхарактернішим для провідної діяльності є те, що з її становленням відбуваються найголовніші зміни в психіці людини й формуються психічні процеси, які готують її перехід до нової, вищої сходинок розвитку. Саме через таку діяльність навколишня дійсність найбільшою мірою впливає на дитину, включаючи й доцільний педагогічний вплив з метою її розвитку [7]. Наведені теоретичні положення щодо важливості навчання, виконання та засвоєння школярем спеціально організованої учбової (чи учбово-практичної) діяльності для його психічного розвитку, є провідним і для розв'язання конкретної проблеми розвитку уваги у розумово відсталих учнів.

Вивчення розвитку чи формування у молодших школярів уваги, її властивостей здійснюється переважно у зв'язку з ефективністю їх пізнавальної діяльності, учіння (учбової діяльності – власної активності дитини) та процесу її навчання в цілому (спільної діяльності педагога та учня). Цим характеризується дослідження як у загальній, так і спеціальній психолого-педагогічній науці.

Аналіз низки наукових праць показав, що дослідники (Б.Г. Ананьєв, С.П. Бочарова, В. Вудвортс, В.Вундт, та ін.), вивчаючи увагу, виявили її вплив на сприймання та запам'ятовування матеріалу та його відтворення (швидкість, точність, міцність, тривалість) [4; 5; 6]. Зокрема, було з'ясовано, що успішність засвоєння учнями знань залежить від рівня сформованості різних видів уваги та її властивостей (Л.І. Баскакова, Н.В. Гавриш, Е.Л. Григоренко, С.Н. Калиннікова, С.А. Лукомська, Г.М. Понарядова, Е.М. Рутман, О.Н. Солодухова, та ін.). Про необхідність використання виявлених даних з метою підвищення ефективності процесу навчання школярів говориться і в працях таких вчених як Б.Г. Ананьєв, М.С. Горбач, Є.О. Мілерян, В.І. Страхов та ін.

Роль властивостей уваги у процесі навчання та засвоєнні навчального матеріалу досліджували І.Л. Баскакова, В.О. Бодрова, А.В. Кличов, Р.П. Лаптієва, М.М. Лила, Є.О. Мілерян, Ю.П. Рождественський, В.І. Страхов та ін. Вони звертали увагу на те, що важливими для засвоєння навчального матеріалу є як окремі властивості уваги, так і їх сукупність. Вчені зазначають, що розвиток та організація властивостей уваги є факторами, які визначають успішність навчання, особливо в молодшому шкільному віці.

У психолого-педагогічній літературі [3; 5 та ін.] сутність та особливості розвитку окремих властивостей уваги учнів як з типовим розвитком, так і з розумовою відсталістю, у процесі навчання досліджували Б.Г. Ананьєв, І.Л. Баскакова, І.А. Бартишнікова, В.О. Бодрова, П.Я. Гальперін, Ф.Н. Гоноволін, М.С. Горбач, М.Ф. Добринін, О.Ю. Єрмолаєва, М.П. Карпенко, Р.П. Лаптієва, С.С. Левітіна, О.М. Леонтєв, М.М. Лила, Н.О. Пахомова, С.М. Рибальченко, Ю.П. Рождественський, І.В. Страхов, Н.Ф. Тализіна, М.Н. Шардаков та ін. На їхню думку, успішність засвоєння знань молодшими школярами значною мірою залежить від розвитку основних властивостей уваги у їх єдності, уваги за повнотою її характеристик зокрема, кожна властивість уваги має певне значення для успішного засвоєння учнями знань, при цьому провідна властивість завжди пов'язана з іншими. Аналіз досліджень показав залежність між концентрацією та стійкістю уваги, де остання визначає збереження концентрації у навчальній діяльності (С.Л. Рубінштейн); стійкістю та переключенням (М.В. Добринін); обсягом і стійкістю уваги у дітей під час діяльності, що залежить від внутрішніх її факторів, а саме, потреб, інтересів, установок (О.Р. Лурія); стійкістю та ступенем зосередженості уваги дитини на виконанні завдання (З.І. Калмикова).

Вивчаючи рівень розвитку уваги у навчальному процесі, науковці (І.Л. Баскакова, І.В. Беякова, Л.С. Виготський, С.Д. Забрамна, Б.В. Зейгарник, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, В.Г. Петрова та ін.) зазначають те, що у молодшому шкільному віці усі психічні процеси, зокрема увага, набувають довільності. Але, у цьому віці спостерігається значна нестійкість уваги, яка пов'язана з недорозвитком та слабкістю нервових процесів. У розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку домінантною залишається пасивна мимовільна увага, яка супроводжується значним відволіканням, невмінням зосереджуватися на діяльності. Недоліки у розвитку довільної уваги призводять до збільшення часу вклю-

чення в урок, незацікавленості навчальним матеріалом, порушення дисципліни на уроці, невміння долати труднощі тощо [4].

Досліджуючи увагу розумово відсталих молодших школярів, вчені (І.І. Ахтам'янова, І.Л. Баскакова, Л.С. Виготський, Т.Г. Захарова, С.В. Лієпінь, М.П. Матвеева, Л.І. Переслені) зазначають, що стан її сформованості позначається на когнітивній сфері, що впливає на успішність засвоєння розумово відсталими учнями знань. Так, І.І. Ахтам'янова, Л.П. Набатнікова, С.М. Рибальченко вказують на те, що успішність навчання молодших розумово відсталих школярів залежить від здатності до розподілу та концентрації уваги, достатнього рівня розвитку її довільності та стійкості. На їхню думку, увага розумово відсталих молодших школярів характеризується зниженим рівнем розвитку, зокрема, малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією (коливання уваги).

Дослідження доводять і зворотній вплив на розвиток уваги учнів організації навчання. Цей вплив диктується: змістом уроку, який визначає залежність стійкості уваги від ступеня складності матеріалу, від ставлення до нього дитини та попереднього з ним ознайомлення (М.Ф. Добринін, Ф.Н. Гоноболін та ін.); засобами і методами навчання, за допомогою яких відбувається розвиток уваги (за умови правильного темпу подачі матеріалу, використання різноманітних методів, подачі навчального матеріалу у всій різноманітності його якостей, властивостей, урахування його значущості для школярів тощо) (М.М. Шардаков, М.М. Лиля та ін.); рівнем сформованості уваги дітей, її вікових та індивідуальних особливостей становлення (зокрема, різні властивості уваги піддаються розвитку не однаковою мірою, оскільки обсяг уваги є індивідуальний і найменше піддається впливу, в той час, як стійкість та розподіл, який є важливим показником широти зосередження, уміння поєднувати дітьми декількох напрямків уваги при сприйнятті предмета, його аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення у процесі діяльності, можна тренувати; індивідуальними особливостями дитини, зокрема: загальним розумовим розвитком; пізнавальною активністю; наявністю інтересів; самостійністю; організованістю; дисциплінованістю; розвитком вольових якостей; виконанням режимних моментів (Ф.Н. Гоноболін, Я.І. Грудньов, Н.П. Дієва, М.Ф. Добринін, І.В. Страхов, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Отже, успішність у навчальній діяльності дітей залежить від рівня сформованості у них уваги; знань педагога про сутність її

розвитку; можливості керувати процесом учіння, завдяки спеціальній організації навчання та діяльності школярів.

Характеризуючи умови розвитку властивостей уваги у молодших школярів, науковці вказують на те, що вона залежить від можливостей усвідомлення та засвоєння учнями відповідного матеріалу, наявності інтересу до його змісту, мотивації, динамічності, активності нервових процесів та ін.

У деяких дослідженнях наведено дані щодо зв'язку уваги з психічними процесами, зокрема: уваги і сприймання, а саме, вплив процесу уваги на сприймання дитиною довкілля (Б.Г. Ананьєв, С.П. Бочаров та ін.); уваги і пам'яті: рівень сформованості у дитини уваги впливає на швидкість, міцність і тривалість запам'ятовування нею матеріалу; уваги і мислення, взаємозалежність цих процесів, а саме «з одного боку, увага є основною умовою активізації мисленнєвої діяльності, а з другого – мислення відіграє важливу роль в розвитку довільної уваги» (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський та ін.). Тому, формуючи увагу, різні її властивості (стійкість, розподіл, обсяг та ін.) у процесі навчальної діяльності, можна розвивати не лише психічні процеси, але й підвищити рівень успішності навчання молодших школярів.

Висновки. Отже, психічний розвиток дитини відбувається за умови її навчання. При цьому дослідження у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, результати яких знаходять відображення у сучасних теоретичних працях, підручниках для студентів-дефектологів, навчально-методичній літературі для педагогів-практиків, доводять, що найбільш ефективний корекційно-розвивальний вплив на дитину відбувається за умови спеціальної організації навчального процесу, спрямованого на становлення визначеної складової розвитку.

Список використаних джерел

1. Виготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Виготский. – Москва : Педагогика, 1956. – С. 438–452.
2. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2001. – №1. – С. 3–6.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.
4. Лиепинь С. В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук : спец.

- 19.00.10 – спец. психологія / Скайдри́те Вікторо́вна Лие́пінь ; АПН НИИД. – Москва, 1977. – 118 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 713 с.
 6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 359 с.
 7. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посіб. / Олена Петрівна Хохліна. – Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2014. – 232 с.
 8. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : [Курс лекцій] / Олена Петрівна Хохліна. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2011. – 104 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Vygotskij L. S. Izbrannye psihologicheskie issledovanija / Lev Semenovich Vygotskij. – Moskva: Pedagogika, 1956. – S. 438–452.
2. Leont'ev A.A. Chto takoe dejatel'nostnyj podhod v obrazovanii? / Leont'ev A.A. // Nachal'naja shkola: plus-minus. – 2001. – №1. S. 3–6.
3. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki / Aleksej Nikolaevich Leont'ev. – Moskva: MGU, 1981. – 584 s.
4. Liepin' S. V. Osobennosti vnimanija umstvenno otstalych mladshih shkol'nikov : diss. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.10 – spec. psihologija / Skajdrite Viktrovna Liepin' ; APN NIID. – Moskva, 1977. – 118 s.
5. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – Sankt-Peterburg: Piter, 2007. – 713 s.
6. Synov V. M. Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny / V. M. Synov, M. P. Matvieieva, O. P. Khokhlina. – Kyiv: Znannia, 2008. – 359 s.
7. Khokhlina O. P. Metodolohichni i teoretychni osnovy psykholohii : navch. posib. / Olena Petrivna Khokhlina. – Kyiv: Nats. akad. vnutr. sprav, 2014. – 232 s.
8. Khokhlina O. P. Osnovy spetsialnoi psykholohii : [Kurs lektsii] / Olena Petrivna Khokhlina. – Kyiv: Nats. akad. vnutr. sprav, 2011. – 104 s.

Y.Y. Buhera. Theoretical aspects of the problem on attention development of mentally retarded primary school pupils in the process of study.
Theoretical aspects of attention development of mentally retarded primary

school pupils in the process of study are reviewed in the article. It is noted, that a special place and regulatory function of attention, which is a core in mastering social experience in the process of study and education of a child, because attention is a necessary condition of internal mental activity; and it determines the effectiveness of the implementation of any external practical activities.

It is envisaged that the use of the theories of cultural and historical development of the psyche of L.S. Vyhotskyi, the concept of forming higher psychic functions – random, regulated by conscience, is a productive solution to the problem of mental development of primary school pupils with mental retardation. It is shown that the use of the activity approach is considered to be prior, namely the use of theoretical items considering that psychic is formed (developed, corrected) in activities (O.M. Leontiev), especially in leading. It is set that the leading activity for primary school pupils is studying, due to which, especially in terms of its special organization, effective mental development, including consideration, can be implemented. Relationship between the attention forming of primary school pupils and the efficiency of cognitive activity, learning and process of study is set. We have determined certain conditions for the development and activation of attention at the lesson (selection of contents of teaching, using different methods, taking into account the level of formation of a child's attention, its individual properties; individual features of a pupil, etc.).

To conclude with, correction-directed process of study, which aims not only on mastering social experience, such as knowledge and methods of action (skills and abilities), necessary for life, but also on the development of the child, contains the possibility of attention development of mentally retarded primary school pupils.

Key words: primary school pupils, mentally retarded children, educational activities, cognitive activity, leading activity, learning, attention, development of attention.

Received January 10, 2016
Revised January 28, 2016
Accepted February 14, 2016

Порівняльне дослідження переважаючих ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ

Verbova Y.V. Comparative research of dominant value orientations of technical college students and University students of the Humanities / Y.V. Verbova // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 58–68.

Ю.В. Вербова. Порівняльне дослідження переважаючих ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ. Стаття присвячена аналізу результатів порівняльного дослідження ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ. Автором означено актуальні напрямки дослідження ціннісно-сміслові сфери молоді особистості у зв'язку з її професіоналізацією. На основі аналізу актуального стану розробленості проблеми визначено актуальність вивчення ціннісно-сміслових орієнтацій студентства. У рамках теоретичного дослідження проблеми проаналізовано основні актуальні підходи до вивчення феномена ціннісно-сміслові сфери особистості та професійного самовизначення молоді. Описано актуальні дослідження ціннісних орієнтацій студентів коледжів, їх життєвих пріоритетів, що виступають основною для даного порівняльного дослідження. Автором проаналізовано особливості осмисленості життя, порівняні показники його вираженості у студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ. Описано особливості ієрархії ціннісних орієнтацій студентів коледжу та університету. При цьому порівняно показники найбільш і найменш виражених цінностей студентів різних досліджуваних підгруп та здійснено інтерпретацію впливу таких цінностей на ставлення до професійної діяльності й обраної професії. Встановлено загальні для юнацького віку ціннісні пріоритети у житті і професійному самовизначенні. Автором здійснено аналіз вираження переважаючих ціннісно-сміслових орієнтацій молоді відносно до їх професійного навчання та самореалізації у спеціальній діяльності. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та емпіричного вивчення особливостей ціннісно-сміслових орієнтацій сту-

дентів сформульовано висновки та визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: цінності, ціннісно-сміслові орієнтації, ціннісно-сміслова сфера, ієрархія цінностей, студенти коледжів технічних спеціальностей, студенти гуманітарного ВНЗ, осмисленість життя, професійне навчання.

Ю.В. Вербовая. Сравнительное исследование преобладающих ценностно-смысловых ориентаций студентов колледжей технических специальностей и студентов гуманитарного вуза. Стаття посвящена анализу сравнительного исследования ценностно-смысловых ориентаций студентов колледжей технических специальностей и студентов гуманитарного вуза. Автором определены актуальные направления исследования ценностно-смысловой сферы молодой личности в связи с её профессионализацией. На основании анализа состояния разработанности проблемы определена актуальность изучения ценностно-смысловых ориентаций студенчества. В рамках теоретического исследования проблемы проанализированы основные актуальные подходы к изучению феномена ценностно-смысловой сферы личности и профессионального самоопределения молодёжи. Описаны актуальные исследования ценностных ориентаций студентов колледжей, их жизненных приоритетов, которые выступают основой для данного сравнительного исследования. Автором проанализированы особенности осмысленности жизни, сравнены показатели её выраженности у студентов колледжей технических специальностей и студентов гуманитарного вуза. Описаны особенности иерархии ценностных ориентаций студентов колледжа и университета. При этом сравнены показатели наиболее и наименее выраженных ценностей студентов разных исследуемых групп и совершенно интерпретация влияния таких ценностей на отношение молодёжи к профессиональной деятельности и выбранной профессии. Установлены общие для юношеского возраста приоритеты в жизни и профессиональном самоопределении. Автором совершен анализ выраженности преобладающих ценностно-смысловых ориентаций молодёжи относительно их обучения и самореализации в специальной деятельности. На основании обобщения результатов теоретического анализа проблемы и эмпирического изучения проблемы ценностно-смысловых ориентаций студентов сформулированы выводы и определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: ценности, ценностно-смысловые ориентации, ценностно-смысловая сфера, иерархия ценностей, студенты колледжей технических специальностей, студенты гуманитарного вуза, осмысленность жизни, профессиональное обучение.

Постановка проблеми. Актуальність порівняльного дослідження особливостей ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ визначається тим, що ціннісно-сміслові орієнтації висту-

пають психологічним утворенням, яке відображає особливості узагальненої інтерпретації життя та структурування особистого досвіду особистостями, з одного боку, та визначають переважаючі вектори життєвого (у тому числі і професійного) самовизначення – з другого. Відповідно вивчення особливостей осмислення життя і ціннісно-сміслових орієнтацій студентів технічних та гуманітарних спеціальностей дає можливість інтерпретувати специфіку вироблення їх життєвої позиції, що визначає їх життєві та професійні перспективи.

Окремі аспекти професійного становлення студентів висвітлені у наукових працях, які присвячені дослідженню тенденцій формування ціннісно-сміслових настанов сучасної молоді (Г.О. Вайзер, Б.В. Зейгарник, К.В. Карпинський, Д.О. Леонт'єв, В.Ф.Петренко) та специфіки професійного становлення особистості (К.М. Гуревич, В.А. Кан-Калик, Є.О. Клімов, Б.В. Кулагін, Н.В. Кузьміна, А.В. Сірий). Проте, більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісно-сміслових орієнтацій студентства, не дають цілісного уявлення про їх сутність та ієрархічну структуру. Виходячи з цього, важливим постає необхідність багатопланового комплексного вивчення ціннісно-сміслових орієнтацій молоді у контексті її опанування майбутньої професії.

Особлива актуальність порівняльного дослідження ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ зумовлюється тим, що: 1) сьогодні у психологічній науці відсутній систематизований виклад особливостей ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів при значній кількості досліджень даного феномена серед молоді із вищих навчальних закладів; 2) вагомим постає вирішення питання узгодженості ціннісно-сміслових орієнтацій молоді та її професійного становлення й опанування технічної спеціальності, що об'єднує проблеми осмисленості життя та впливу переважаючих ціннісних орієнтацій на життєву і професійну активність молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми ціннісно-сміислової сфери особистості приділялась значна увага. Дослідженням сутності самих понять «цінність», «ціннісно-сміслова сфера» займалися Д.О.Леонт'єв, О.Л.Носенко, В.О.Ядов; визначення функцій ціннісних орієнтацій належить М.І.Лапіну; аналіз динаміки ціннісно-мотиваційної сфери проводився І.С. Коном, М.Н.Корнєвим, Ю.Л.Трофімовим. Проводилися дослідження взаємовпливу процесу навчання і розвитку

ціннісно-смиислової сфери С.Д.Максименком. Ці аспекти мають важливе значення в процесі аналізу формування і трансформації ціннісно-смислових орієнтацій особистості.

В останні роки проблема ціннісно-смислових орієнтацій студентів вивчалась в контексті аналізу їх динаміки як індивідуальних еталонів оцінки їх поведінки В.О. Белоусовою, В.Ю. Болотіною, В.А. Романцем; як регулятор діяльності в суб'єкт-об'єктних відносинах Т.В. Корніловою, І.П. Манохою. Проте, більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісно-смилових орієнтацій студентства, не дають цілісного уявлення про їх сутність та ієрархічну структуру, і частіше орієнтовані на вивчення студентів ВНЗ при меншій представленості досліджень студентів коледжів у науковому доробку.

У сучасних дослідженнях все ж приділяється увага вивченню різних аспектів ціннісно-смиислової сфери студентів коледжів. Так, у дослідженні Т.М. Картель [3] визначено основні особливості, компоненти та етапи сформованості професійної свідомості і самосвідомості інженерів-будівельників. Натомість, Н.В.Гоголь [2] вивчаючи особливості цінностей студентів коледжів відмічає переважаючий вплив соціального оточення на ті зміни, що відбуваються в аксіосфері молоді, та кризовий характер мотиваційно-ціннісної направленості особистості у даній категорії досліджуваних. Переважаюча роль ціннісно-смилових орієнтацій у ставленні до майбутньої професійної діяльності та життя загалом відмічена і в доробку Н.Г.Набіуліної [4], де визначається необхідність приділення особливої уваги цінностям студентів у процесі навчання. При цьому, М.С.Бранецькою [1] вивчено особливості моральних ціннісних орієнтацій студентів політехнічних коледжів, що визначені авторкою як найбільш загальні та суттєві на даному етапі їх життя.

У дослідженні Г.К. Радчук [6] ціннісно-смислові орієнтації молодой особистості у процесі навчання і професійної підготовки узагальнюються в суб'єктній позиції студента як усталеному, суб'єктно-пристрасному смислороджувальному центрі структури особистості, що детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку у процесі фахової освіти. За даними В.Н.Недайвозова [5], особливості ціннісно-смилових орієнтацій студентів коледжів виражаються в особливостях їх життєвої перспективи, що переважно характеризується дезорганізованістю структурних елементів і порушенням співвідношення траєкторій.

Узагальнюючи результати даних досліджень, можемо стверджувати, що питання ціннісно-смилових орієнтацій студентів

різних навчальних закладів є безумовно актуальним, а порівняння вираженості ціннісно-смислових орієнтацій студентів технічних та гуманітарних спеціальностей дозволить визначити відмінності у їх інтерпретації життєвого досвіду, ставленні до професії та життя загалом.

Мета даної статті – проаналізувати результати порівняльного дослідження особливостей ціннісно-смислових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей і студентів гуманітарного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Нами було здійснено комплексне вивчення ціннісно-смислових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарних ВНЗ. Дослідження проведене на базі Полтавського нафтогазового геологорозвідувального технікуму Полтавського національного технічного університету імені Ю.Кондратюка (участь у дослідженні взяли 90 студентів першого курсу (спеціальності «Буріння свердловин», «Експлуатація нафтових і газових свердловин»), досліджувані Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, де охоплено 90 студентів першого курсу (спеціальність «Початкова освіта», «Філологія. Українська мова та література»). В емпіричному дослідженні використано методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С.Бубнова) та «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О.Леонтьєв).

Результати порівняння показників осмисленості життя студентів коледжів та університету представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості осмисленості життя студентів коледжу та університету

Групи досліджуваних	Низька осмисленість життя	Середня осмисленість життя	Висока осмисленість життя
Студенти коледжу	36,1%	18%	45,9%
Студенти університету	54,8%	26%	19,2%

За результатами дослідження нами визначено, що студенти коледжу технічних спеціальностей і студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей відрізняються за рівнем осмисленості життя. Так, 45,9% досліджуваних коледжу характеризується вираженою осмисленістю життя. Тобто, вчинки та дії, які вони здійснюють, підпорядковуються загальній логіці їх життя, підкоряються властивим їм зміслом і смисловим настановам. Такий відсотковий показник серед студентів ВНЗ становить 19,2%.

Також, 18% досліджуваних коледжу і 26% студентів ВНЗ мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої смислові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на противагу властивим їм життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій.

Окрім цього, 36,1% досліджуваних коледжу і 54,8% студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ характеризуються вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Вони не мають провідних смислових настанов, які регулюють їх професійне становлення, вчинки і професійні вибори таких юнаків часто мають ситуативний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці. Таким юнакам властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність смислової сфери, мінливість соціальної поведінки, що виражається і у проблемах життєвого самовизначення, бачення себе в майбутній професії та сфері діяльності.

Для доведення статистичної значимості відмінностей в осмисленості життя студентів коледжів та університету використаний критерій χ^2 -Пірсона, емпіричне значення якого = 13,024. Порівнявши значення χ^2 -емпіричного з χ^2 -критичним, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$, можемо стверджувати про наявність вираженої статистичної відмінності між показниками осмисленості життя студентів коледжів технічних спеціальностей і студентів гуманітарного ВНЗ, оскільки χ^2 -емпіричне > χ^2 -критичного. Отже, студенти коледжу характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж студенти гуманітарного ВНЗ.

Результати порівняння ціннісно-смислових орієнтацій студентів коледжу та ВНЗ за методикою «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова) представлені на рис. 1.

Як свідчать дані, представлені на рис. 1, досліджувані з різних груп відрізняються за показниками ієрархії цінностей. Так, для досліджуваних студентів коледжів властиві виражені найбільшою мірою такі цінності, що зумовлюють їхню життєву активність, як покращення матеріального положення (виражено у 32,2% вибірки), досягнення високого соціального статусу (31,5%), спілкування (30,3%), пізнання нового (29,4%).

Найменш вираженими життєвими цінностями студентів коледжів технічних спеціальностей є соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (3,2% досліджуваних), допомога іншим людям (3,5%), насолода прекрасним (4,7%) та здоров'я (5,3%).

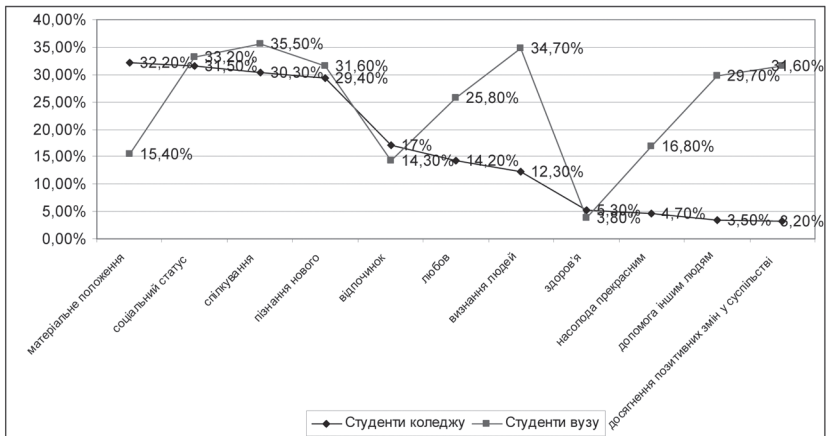


Рис. 1. Особливості ієрархії цінностей студентів коледжу технічних спеціальностей та гуманітарного університету

Натомість серед студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей найбільш вагомими цінностями є: спілкування (виражено у 35,5% досліджуваних), визнання людей (34,7%), досягнення високого соціального статусу (33,2%), досягнення позитивних змін у суспільстві (31,6%), пізнання нового (31,6%), допомога іншим людям (29,7%) та любов (25,8%). Найменш вираженими життєвими цінностями студентів ВНЗ є здоров'я (3,8%), відпочинок (14,3%) та покращення матеріального статусу (15,4%).

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей в ієрархії життєвих цінностей студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей використаний критерій ϕ^* -кутового перетворення Фішера. Його емпіричні значення за показниками ціннісних орієнтацій становлять: покращення матеріального положення – 1,75*; досягнення високого соціального статусу – 0,18; спілкування – 0,19; пізнання нового – 0,25; відпочинок – 0,22; любов – 1,32; визнання людей – 2,35**; здоров'я – 0,08; насолада прекрасним – 0,46; допомога іншим людям – 2,99**; досягнення позитивних змін у суспільстві – 3,18**.

Порівнявши значення ϕ^* -емпіричного з ϕ^* -критичним: 1,64 ($p \leq 0,05$) і 2,31 ($p \leq 0,01$), можна говорити про наявність вираженої статистичної відмінності у проявах цінностей покращення матеріального положення (на рівні статистичної значимості $p \leq 0,05$), визнання людей, допомоги іншим людям і досягнення

позитивних змін у суспільстві на рівні статистичної значимості $p \leq 0,01$). За іншими показниками вираженості життєвих цінностей статистична відмінність відсутня.

Тому, можемо стверджувати, що студенти коледжів технічних спеціальностей у житті та професійному навчанні більше орієнтуються на досягнення матеріального благополуччя. Відповідно, обрану професію і її освоєння вони розцінюють як спосіб покращення власного матеріального становища. Такі студенти розцінюють власне професійне навчання та становлення не з точки зору можливості провокувати зміни у суспільстві та отримання естетичної насолоди (що виступає найменш значимими цінностями досліджуваних), а з точки зору можливості покращувати матеріальне становище за рахунок майбутньої професійної діяльності. Переважання такої цінності у студентів відображає їх ставлення до навчання, яке підпорядковане вагомості практичності, можливості подальшого використання набутих знань студентами у професійній діяльності.

Натомість, студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей набагато більше орієнтовані на цінності досягнення позитивних змін у суспільстві, допомоги іншим та визнання людей. Такі цінності, відображаючи загальну гуманістичну спрямованість особистості студентів-гуманітаріїв, відповідають обраному ними фаху. Вони прагнуть досягати позитивних змін у суспільстві, проявляти турботу про інших людей, допомагати їм, навчати їх та покращувати їх життя. Свою професійну діяльність такі студенти розцінюють з точки зору соціальної вагомості та орієнтовані на суспільне визнання.

При цьому, досліджуваним обох підгруп властиві виражені цінності досягнення високого соціального статусу, спілкування та пізнання нового. Вони вважають, що їх професійна діяльність не тільки виступатиме способом покращення матеріального благополуччя, але і засобом досягнення соціального статусу і визнання. Значимість спілкування для представників обох груп свідчить про те, що спілкуючись із оточуючими студенти проявляють свої інтереси, переконання і цінності, набувають соціального досвіду та отримують зворотний зв'язок стосовно власних психологічних особливостей, життєвих планів та професійної перспективи.

Такі цінності студентів свідчать про значимість оцінки соціального оточення та самовираження для молоді, що відповідає загальним закономірностям психологічного становлення особистості в юнацькому віці.

Цікавим є поєднання цінностей пізнання нового з покращенням матеріального статусу у студентів коледжів та допомогою іншим людям у студентів ВНЗ. Зокрема, такі виражені поєднання можна інтерпретувати як орієнтацію студентів коледжів на розвиток своїх знань і умінь виходячи з їх доцільності для майбутньої професійної діяльності, практичності та покращення матеріального стану. Натомість, студенти ВНЗ більше орієнтовані на розширення своїх знань і розвиток умінь для надання допомоги іншим людям.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Ціннісно-сміслові орієнтації студентів відображають найбільш вагомі для них життєві пріоритети, відповідно до яких відбувається осмислення життєвих подій та вибудовується стратегія життєвої і професійної самореалізації. За результатами проведеного порівняльного дослідження визначено, що студенти коледжів технічних спеціальностей більш осмислено ставляться до життя та чітко розуміють свої життєві і професійні цілі, ніж студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей. Останні ж відчувають труднощі у визначенні чітких життєвих цілей і планів.

Нами також зафіксовано відмінності у проявах життєвих цінностей досліджуваних двох досліджуваних груп. Так, студенти коледжів технічних спеціальностей більше орієнтовані на досягнення матеріального благополуччя, ніж студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей, переважаючими цінностями яких є допомога іншим людям, їх визнання та досягнення позитивних змін у суспільстві.

При цьому обидві групи досліджуваних характеризуються переважанням цінностей спілкування, пізнання і досягнення соціального статусу, що визначені нами як загальні психологічні орієнтації у юнацькому віці.

Проте, проблема ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей не є остаточно розробленою і потребує подальшого вивчення. Зокрема, предметом подальших наукових досліджень автора виступають особливості структуривання життєвих смислів студентами та означення механізмів формування ціннісно-сміслових орієнтацій молоді в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бранецька М.С. Оновлення змісту предметів гуманітарного циклу на основі вивчення ціннісних орієнтацій студентів по-

- літехнічних коледжів / М.С. Бранецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. – Вип. 1.30. – Миколаїв, 2010. – С.166–172.
2. Гоголь Н.В. Взаимосвязь ценностей и изменений личностных качеств студентов колледжа / Н.В. Гоголь // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2015. – Т.17. – № 1. – С.79–83.
 3. Картель Т.М. Професійне становлення інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Картель. – Одеса, 2009. – 26 с.
 4. Набиулина Н.Г. Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений / Н.Г. Набиулина. – Уфа, 2003. – 60 с.
 5. Недайвозов В.Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / В.Н. Недайвозов. – Новочеркасск, 2005. – 23 с.
 6. Радчук Г.К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості / Г.К. Радчук // Психологія особистості. – 2012. – №1. – С. 138–150.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Branec'ka M.S. Onovlennja zmistu predmetiv humanitarnogo cyklu na osnovi vyvchennja cinnisnyh orijentacij studentiv politehnicnyh koledzhiv / M.S. Branec'ka // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V.O. Suhomlyns'kogo. – Vyp. 1.30. – Mykolai'v, 2010. – S.166–172.
2. Gogol' N.V. Vzaimosvjaz' cennostej i izmenenij lichnostnyh kachestv studentov kolledzha / N.V. Gogol' // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj Akademii nauk. – 2015. – T.17. – № 1. – S.79–83.
3. Kartel' T.M. Profesijne stanovlennja inzheneriv-budivel'nykiv u navchal'no-vyhovnomu procesi vyshhogo navchal'nogo zakladu avtoref. dys... kand. psyhol. nauk: 13.00.04 – «teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / T.M. Kartel'. – Odesa, 2009. – 26 s.
4. Nabiulina N.G. Diagnostika cennostnyh orijentacij studentov srednih special'nyh uchebnyh zavedenij / N.G. Nabiulina. – Ufa, 2003. – 60 s.

5. Nedajvozov V.N. Professional'noe samoopredelenie v modeljah zhiznennogo proektirovanija studentov tehniceskikh kolledzhej: avtoref. dis... kand. sociol. nauk: 22.00.04. «Social'naja struktura, social'nye instituty i processy» / V.N. Nedajvozov. – Novocherkassk, 2005. – 23 s.
6. Radchuk G.K. Psychologichni zasady profesijnogo aksiogenezu osobystosti / G.K. Radchuk // Psychologija osobystosti. – 2012. – №1. – S. 138–150.

Y.V. Verbova. Comparative research of dominant value orientations of technical college students and University students of the Humanities.

The article is aimed to reveal the results of comparative research of dominant value-meaning orientations of technical college students and University students of the Humanities. The actual directions of young personality's value-meaning sphere in its connection with professionalization are identified by the author. The actuality of student's value-meaning orientations research is defined on the basis of actual state of development of problem analysis. Within the theoretical research of problem on main actual approaches to understanding the personality's value-meaning sphere and youth's professional self-realization are analyzed. Actual investigations of value-meaning orientations of technical college students, their life priorities that are the base of this comparative research are implemented.

The specificity of respondent's general meaning of life is analyzed. The technical college students' and humanitarian university students' meaning of life accuracy indicators are compared. The specificity of colleges and university students' value orientations hierarchy is described. Wherein, the data of most and less expressed values of different research group students is compared. The interpretation of this values influence on attitude to chosen profession and professional activity is accomplished. The general for youth age value priorities in life and professional self-realization are established. The analysis of dominant value-meaning orientations expression in professional study and self-realization in a professional activity is made by the author.

On the base of results of theoretical research of the problem and empirical investigation of students' value-meaning orientations we made the conclusions and defined perspectives for further researches.

Key words: values, value-meaning orientations, value-meaning sphere, value hierarchy, technical college students, university students of the humanities, meaning of life, professional study.

Received January 11, 2016
Revised January 29, 2016
Accepted February 12, 2016

О.М. Вержиховська
defectologia@gmail.com

І.Л. Рудзевич
rudzevich.ira@mail.ru

Особливості використання методики формування свідомості та переконання у виховному процесі спеціальної школи

Verzhikhovska O.M. Features of the application of methods of conscience and belief formation in the educational process of the special school / O.M. Verzhikhovska, I.L. Rudzevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 69–78.

О.М. Вержиховська, І.Л. Рудзевич. Особливості використання методики формування свідомості та переконання у виховному процесі спеціальної школи. У статті подано основні положення методики формування свідомості та переконання розумово відсталих учнів. Перш за все зроблено структурний і змістовий аналіз поняття «переконання» як гіпотези, доказу, аргументу. Акцентовано на методах формування свідомості та переконання. Розкрито можливості використання методики формування свідомості та переконання при роботі з розумово відсталими молодшими школярами, яким характерно: некритичність сприйняття того, що навіюється, тому в них виникає повне наслідування діяльності та поведінки інших, що особливо негативно тоді, якщо приклад виявляється не позитивним; низький рівень розуміння етичних узагальнень та усвідомлення своїх обов'язків; неспроможність самостійної перевірки знань на практиці і не здатність навчитися передавати свої знання товаришам.

Встановлено, що за допомогою методів формування свідомості та переконання у розумово відсталих молодших школярів потрібно розвивати: критичність мислення, а це можливо лише при систематичному збалансованому впливі педагогів під час різних видів діяльності; особистісні якості, а саме, пояснити дітям сутність цих категорій, формувати у них відповідне ставлення до них, а також розвивати на базі усвідомлення відповідних категорій, особистісно-вольові та особистісно-моральні якості; етичні знання за допомогою мотивованих пояснень, коротких цікавих оповідань, вказівок стосовно наслідків неправильного вчинку.

O.M. Verzhikhovska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

I.L. Rudzevych – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Саме тому роль методики формування свідомості та переконання полягає у тому, щоб навчити розумово відсталих молодших школярів самостійно використовувати свої знання у будь-яких ситуаціях та перетворювати наявні знання у переконання.

Ключові слова: розумово відсталі молодші школярі, переконання, свідомість, інформаційний метод, пошуковий метод, дискусійний метод, метод взаємної освіти.

Е.Н. Вержиховская, И.Л. Рудзевич. Особенности использования методики формирования сознания и убеждения при работе с умственно отсталыми младшими школьниками. В статье представлены основные положения методики формирования сознания и убеждения умственно отсталых учеников, сделан структурный и содержательный анализ понятия «убеждения» как гипотезы, доказательства, аргумента. Раскрыты возможности использования методики формирования сознания и убеждения при работе с умственно отсталыми младшими школьниками, которым характерно: не критичность восприятия информации, поэтому у них возникает полное подражание деятельности и поведения других, особенно негативно тогда, когда пример оказывается не положительным; низкий уровень понимания этических обобщений и осознания своих обязанностей; несостоятельность самостоятельной проверки знаний на практике и не способность научиться передавать свои знания другим. Установлено, что с помощью методов формирования сознания и убеждения у умственно отсталых младших школьников нужно развивать: критичность мышления, а это возможно при условии систематического сбалансированного воздействия педагогов во время различных видов деятельности; личностные качества, а именно, объяснять детям суть этих категорий, формировать у них соответствующее отношение к ним, а также развивать на базе осознания соответствующих категорий, личностно-волевые и личностно-нравственные качества; этические знания с помощью целевых объяснений, коротких интересных рассказов, указаний относительно последствий неправильного поступка. Именно поэтому, роль методики формирования сознания и убеждения заключается в том, чтобы научить умственно отсталых младших школьников самостоятельно использовать свои знания в любых ситуациях и превращать имеющиеся знания в убеждения.

Ключевые слова: умственно отсталые младшие школьники, убеждение, сознание, информационный метод, поисковый метод, дискуссионный метод, метод взаимного образования.

Постановка проблеми. На сучасному етапі система корекційного виховання переживає ряд нововведень з критичним переосмисленням традиційних ціннісних основ загальної та спеціальної педагогіки, труднощами матеріального забезпечення навчальних закладів різного рівня, відставання розвитку корекційної допомоги від змін соціальних потреб.

Найбільш складною в спеціальній педагогіці є проблема виховання розумово відсталого дитини. Складність цієї проблеми визначається тим, що дана категорія дітей відрізняється досить різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, які складають труднощі при їх навчанні та вихованні, саме тому необхідно використання системи спеціальних педагогічних форм, методів та засобів для подолання або послаблення таких недоліків. У цьому полягає і суть корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми.

Мета статті полягає у визначенні ефективності та дієвості впровадження методики формування свідомості та переконання при роботі розумово відсталими учнями.

Виклад основного матеріалу. Основним орієнтиром педагогічного впливу на розумово відсталіх дітей є особистісно-зорієнтоване виховання, яке дає змогу розвинути відповідний рівень вихованості, зокрема особистісно-вольові та особистісно-моральні якості, що є загальноприйнятими цінностями у суспільстві і характеризують особистість як неповторну індивідуальність. Корекційний педагог повинен бачити чітку модель виховання кожної окремої дитини відповідно до зони її найближчого та актуального розвитку.

Серед методів виховного впливу на особистісний розвиток розумово відсталіх учнів провідне місце відводиться методиці формування свідомості та їх переконання. Зазначимо на тому, що переконання має три значення: як одна із частин виховного впливу; як один із аспектів свідомості; як спосіб впливу, метод. При характеристиці даного поняття ми звертаємо увагу на те, що переконання, у перекладі з грецької мови означає гіпотеза, доказ (основа, аргумент). Переконання будують з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, воно має бути послідовним, логічним, доказовим, а також має містити узагальнюючі положення (принципи і правила) і конкретні факти та приклади. Переконуючи інших, треба вірити у те, про що повідомляється.

На нашу думку, переконання має два ступені: пояснення та навіювання. Ефективним методом переконання виступає сугестія (навчання, навіювання). Сугестивний метод – це психологічний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, розрахованих на безперечне сприйняття або прийняття слів, висловлених думок і волі (навіяння будь-якої думки).

Характеризуючи структуру та змістову сутність переконання ми бачимо, що воно виникає на основі таких впливів, як: психологічний вплив, який включає мовні і немовні засоби, зокрема

слово, жест, міміку; педагогічний вплив, що реалізується за допомогою команди, показу, установи, самонавіювання тощо.

До методів формування свідомості та переконання можна віднести наступні: інформаційний, пошуковий, дискусійного характеру, взаємної освіти.

І. Інформаційний метод забезпечує передачу учням знань, ідей, фактів шляхом повідомлення тих чи інших відомостей педагогом, чи шляхом реалізації під керівництвом вчителя, самостійної роботи учнів з джерелами інформації.

Завдання інформаційного методу полягають у тому, щоб забезпечити сприйняття дітьми певного числа знань на доступному для них рівні і засвоєння їх у бажаному обсязі; стимулювати інтерес вихованців до отримання необхідних знань і розвиток в них потреби постійно їх поповнювати. Цей метод застосовується у спеціальній школі, розпочинаючи з молодших класів. Педагог може сам враховувати вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості дітей, встановлювати зміст, обсяг і форму подачі їм необхідної мовленнєвої інформації.

Інформаційний метод використовується на перших етапах формування у розумово відсталих учнів знань (понять, уявлень), поглядів, переконань, коли в них ще немає достатньо розвинутого словникового запасу у відповідній галузі знань. До функцій інформаційного методу можна віднести: подачу учням відповідної інформації; пояснення теоретичних положень, фактів шляхом характеристики їх причин і взаємозв'язку; моральна оцінка дій і вчинків людей з метою надання допомоги дітям у виборі правильної лінії поведінки; включення дітей у процес цілеспрямованої суспільно корисної діяльності з метою зацікавлення учнів позитивними вчинками; формування у школярів морального переконання.

У методиці формування свідомості та переконання в розумово відсталих дітей при використанні бесіди провідне місце відводитьсь етичній бесіді. Етична бесіда – це засіб залучення учнів до обговорення, аналізу вчинків і вироблення моральних оцінок і суджень. Її мета полягає у тому, щоб дати дитині можливість обміркувати свій повсякденний досвід, досвід колективу і співвіднести його з загальноприйнятими моральними оцінками; розширити рамки соціальних, моральних уявлень, розкрити їх зв'язок з конкретними вчинками, діями особистості. Етична бесіда з розумово відсталими дітьми має на меті корекцію неправильних моральних уявлень у даній категорії дітей.

У спеціальній школі завдання вчителя полягає не лише у тому, щоб добитися від учнів узагальнюючих формулювань, мо-

рального правила, оскільки допомагає їм визначити своє ставлення до моральної ситуації, яка розглядається з розв'язаної з нею проблеми. Це є складним етапом роботи, тому що розумово відсталі діти майже не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами.

II. Пошуковий метод. Його суть полягає у тому, що вихователь, організовуючи творчу пізнавальну діяльність учнів, спонукає дітей самостійно знаходити витoki нової інформації, самостійно вивчати її та отримувати на цій основі достовірні знання (уявлення, пізнання, переконання), придбати цінні пізнавальні уміння та навички.

Метод застосовується у спеціальній школі, але в старших класах, тому що в молодших класах розумово відсталі діти ще не вміють користуватись самостійно підручниками, а отже, не вміють знаходити нову інформацію, вивчати та інтерпретувати її. Учні старших класів спеціальної школи вже привчені самостійно знаходити потрібний матеріал, вивчати, опрацьовувати та аналізувати.

Виділяють наступні види пошукової діяльності (І.Г. Єременко):

1. Бібліографічний пошук, який спрямований на самостійну роботу учнів з підбору і вивчення літератури, пов'язаної з певною тематикою. Вивчення літератури проводиться у бібліотеках.

2. Збір краєзнавчих матеріалів (гербарії, зразки місцевих порід, рослин). Для впровадження даного виду пошукової діяльності педагог організовує та проводить з учнями екскурсії, краєзнавчу роботу, туризм, роботу у шкільних музеях, краєзнавчих гуртках. Пошукова діяльність має спрямований творчий характер.

3. Дослідно-практичні роботи учнів в лабораторіях школи, на пришкільній ділянці, в трудових об'єднаннях, у різноманітних гуртках і секціях. Цей вид пошукової діяльності передбачає проведення індивідуальних або групових науково-дослідних робіт. У спеціальній школі пошук є складним, він нерідко проводиться довготривало і здійснюється в основному дітьми колективно. Наголосимо на тому, що пошук є продовженням уроку і дає можливість використовувати теоретичні знання на практиці.

III. Метод дискусійного характеру. Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних точок зору. Дискусія – це метод переконання, він втягує вихованців в обмін думками за особистими і суспільно значущими проблемами.

Метод дискусії викликає різні точки зору, забезпечує вироблення, підтримку і розвиток в учнів правильних, у моральному і науковому аспектах уявлень. Поряд з цим, даний метод припускає критику і подолання помилок, неправильних поглядів у дітей. Дискусійний метод сприяє: закріпленню в свідомості учнів наукових поглядів і переконань, моральних ідеалів; формуванню в учнів критичного підходу до власних недоліків.

У суперечці народжуються і відшліфовуються важливі якості людини, зокрема вміння досягнути істини; вміння відстояти і пропагувати свої погляди, аргументувати свою точку зору; мужність визнати свої помилки у поглядах. Даний метод практикується у старших класах спеціальної школи, але він є важким для сприйняття та здійснення розумово відсталими дітьми.

Дискусії властива чітка мета; бездоганна компетентність; науковий підхід до проблеми, що обговорюється; повага до аргументів противника; послідовна критика позиції опонента. Переваги дискусії полягають у тому, що у процесі її здійснення відбувається координація думок окремих осіб, стимулювання учасників дискусії чітко й точно формулювати свої думки, з'ясування помилок у мисленнєвій діяльності дітей, удосконалення вдалих прийомів дискутування.

На відміну від учнів з типовим розвитком, розумово відсталі діти потребують іншої організації дискусії, зокрема обов'язковими повинні бути: попередня підготовка 2–3 учнів, які виступатимуть з теми, що буде розглядатися; попередня підготовка усіх дітей до дискусії, а саме – вони повинні розглянути інформацію, яка б дозволила їм усвідомити питання дискусії; оформлення приміщення до дискусії; підбір і конкретизація питань щодо обговорення їх дітьми; врахування психофізіологічних, індивідуальних та вікових особливостей учнів спеціальної школи, з якими організовується дискусія.

Серед форм проведення дискусії І.Г. Єременко виділяє:

- збір, зокрема обговорення моральних проблем, актуальних завдань і планів;
- учнівську конференцію, яка проводиться як підсумок довготривалої пошукової роботи школярів;
- диспут – обмін думками, одна з традиційних і широко практикованих форм, як метод дискусії знаходить повне своє вираження у процесі мовленнєвої діяльності дітей.

IV. Метод взаємної освіти – метод, який формує у школярів потребу і вміння пропагувати свої знання, погляди, переконання. Сутність методу взаємної освіти полягає у включенні учнів в

ситуації, в яких вони повинні переконувати одне одного. Цей метод не застосовується у спеціальній школі в повному обсязі, тому що розумово відсталі діти не можуть пропагувати свої знання і не мають у цьому потреби.

Розумово відсталих учнів найчастіше можна навчити самостійно використовувати знання та перетворювати їх у переконання. Вони не можуть самостійно перевіряти знання на практиці та не здатні навчитись передавати свої знання товаришам. З цього витікає роль методики переконання – навчити розумово відсталих учнів самостійно використовувати свої знання у будь-яких ситуаціях і перетворювати наявні знання у переконання.

Вихователь, за допомогою методики переконання, впливає на свідомість розумово відсталого учня, а через неї формує поведінку, характер, волю, почуття дитини. У спеціальній школі є свої особливості в застосуванні методів переконання. Відомо, що головним засобом впливу на розумово відсталіх дітей є слово. Воно виступає подразником, який сигналізує дитині про надходження інформації і виконує роль регулятора вчинків і дій.

Динаміка розвитку мовлення у нормальних та розумово відсталіх учнів дає змогу побачити, що порівняно з першими, у других спостерігається низький рівень розвитку спонукаючої та регулюючої функцій внутрішнього мовлення. Розумово відсталі діти лише за рахунок зовнішнього мовлення будують власну поведінку за наслідуванням.

Зауважимо на тому, що учні 1–4-х класів спеціальної школи ще не достатньо розвинені до рівня розуміння етичних узагальнень та усвідомлення своїх обов'язків, вони не можуть правильно мислити про різні категорії, зокрема про сутність багатьох понять, а саме: про те, що таке «моральний обов'язок», «добро» і «зло», «справедливість». Але обов'язок педагога полягає у тому, щоб розвивати особистісні якості, пояснити дітям сутність даних категорій, сформувані у них відповідне ставлення до них, а також розвивати на базі усвідомлення відповідних категорій, особистісно-вольові та особистісно-моральні якості.

Збагачення етичних знань розумово відсталіх дітей проходить у вигляді окремих мотивованих пояснень, коротких цікавих оповідань, вказівок стосовно наслідків неправильного вчинку. Головне, щоб учні завжди розуміли вихователя, а вихователь доступно і логічно пояснював той чи інший матеріал. У спеціальній школі це особливо важливо. Наприклад: учень не може зрозуміти, чому завжди потрібно вставати, коли в клас заходить доросла людина. Якщо ця інформація усвідомиться, то відразу

ж вступить в свої обов'язки переконання про те, що головне – це привітати старшу людину, а для цього потрібно встати.

Педагоги (як вчитель, так і вихователь) повинні мати однакові вимоги до виховання дітей, які б не суперечили один одному. Це необхідно для того, щоб сформувати правильні та сталі переконання в учнів. Зазначимо те, що розумово відсталі дітям характерна некритичність сприйняття того, що навіюється, тому у них виникає повне наслідування діяльності та поведінки інших, що особливо негативно тоді, якщо приклад виявляється не позитивним. Саме тому, у розумово відсталих учнів потрібно розвивати критичність мислення, а це можливо лише при систематичному збалансованому впливі педагогів під час різних видів діяльності. З перших днів перебування у школі, розумово відсталі дітей слід навчати діяти не з корисливої мети («так я хочу»), а з переконанням у тому, що потрібно діяти саме таким чином, тому що це добре, правильно і відповідає вимогам суспільства.

Переконання можна застосовувати шляхом наступних словесних впливів: зауваження; поради; прохання; етичної бесіди. На нашу думку, основним засобом переконання учнів буде виступати виховуюче, розвивальне та корекційно-спрямоване навчання. Виховна сила переконання у навчанні відбувається, перш за все, за допомогою змісту позитивного навчального матеріалу і характерів методів навчання.

За допомогою методу переконання, у дітей можна сформувати моральне світосприйняття та суспільні ідеали. А.С. Белкін говорить, що на розумово відсталіх дітей негативно впливають окрики, сердитий, роздратований і підвищений тон, насмішки, а благодійно впливають строгий, діловий спокійний тон мовлення, зниження мовлення інколи до шепоту. Погано діють на дітей нав'язливі рухи педагога, зокрема, постукування по столу або вовтуження по підлозі ногами, різкі жести.

Висновки. Основне призначення методики формування свідомості та переконання розумово відсталіх учнів полягає у розвитку свідомості вихованців; в організації процесу формування у них системи поглядів і переконань, світосприйняття; у виробленні самостійного мислення. Кінцева мета даної методики спрямована на формування у розумово відсталіх учнів уміння висловлювати самостійно свої погляди та переконання, що надалі дасть їм можливість вільно адаптуватися до життя у соціумі.

Перспектива подальшого дослідження полягає у з'ясуванні можливості повного та системного використання методу диску-

сійного характеру при формуванні свідомості та переконання у розумово відсталих учнів старших класів, що у подальшому дасть їм можливість адаптуватися до умов соціуму.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособие / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : кн. для учителя / [под ред. В. В. Воронковой]. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика : учеб. пособие / И.Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 327 с.
4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Belkin A.S. Nravstvennoe vospitanie uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly : ucheb. posobie / A.S. Belkin. – М. : Prosveshhenie, 1977. – 112 s.
2. Vospitanie i obuchenie detej vo vspomogatel'noj shkole : kn. dlja uchitelja / [pod red. V. V. Voronkovej]. – М. : Shkola-Press, 1994. – 416 s.
3. Eremenko I. G. Oligofrenopedagogika : ucheb. posobie / I.G. Eremenko. – К. : Vishha shkola, 1985. – 327 s.
4. Karpenchuk S. H. Teoriiia i metodyka vykhovannia : navch. posib. / S. H. Karpenchuk. – К. : Vyshcha shkola, 1997. – 304 s.

O.M. Verzhychovska, I.L. Rudzevych. Features of the application of methods of conscience and belief formation in the educational process of the special school. The main principles of methods of conscience and belief formation of mentally retarded pupils are listed in the article. First of all we have made structural and semantic analysis of the term «belief» as a hypothesis, evidence, argument.

In the article we pay attention to methods of conscience and belief formation. The main issue of the article is to outline the potential of the application of methods of conscience and belief formation when working with mentally retarded primary school pupils, who are characterized by the following: non-critical perception of what is inspired, so they have a complete imitation of activities and behavior of others, that is especially negative, if the example is not positive; low level of understanding of ethical generalizations and awareness of their duties; inability to self-test their knowledge in practice and inability to learn how to pass their knowledge to companions.

Thus, as we consider, using the methods of conscience and belief formation of mentally retarded primary school pupils there should be developed: critical thinking, which is possible only with a systematic and balanced exposure of teachers during the various activities; personal qualities, namely to explain to children the essence of these categories, to form their adequate attitude towards these categories, and also to develop appropriate categories, personal-willed and personal-moral qualities on the basis of awareness; ethical knowledge through the motivated explanations, interesting short stories, instructions concerning the consequences of the wrong action. That is why the role of the methods of conscience and belief formation is to teach mentally retarded primary school pupils to use their own knowledge in any situation and to transform existing knowledge into beliefs.

Key words: mentally retarded primary school pupils, beliefs, conscience, informational method, method of the search, discussion method, method of mutual education.

Received January 10, 2016

Revised January 27, 2016

Accepted February 16, 2016

УДК 159.923.2 : 128 : 159.955.4

I.M. Galyan
halyan@ukr.net

Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу

Halian I.M. The level of reflection activity of future teachers as an indicator of completeness of their sense self-analysis / I.M. Halian // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 78–89.

I.M. Галян. Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу. У статті висвітлюються питання суб'єктної активності особистості, вираженої у здатності до рефлексії. Відзначається ключова роль рефлексивності як особистісної властивості у смислотвірних процесах майбутніх педагогів. Виокремлюються такі форми рефлексії як системна рефлексія, інтроспекція та квазірефлексія. Констатується, що системна рефлексія дозволяє

бачити саму ситуацію взаємодії в усіх її аспектах, включаючи і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта, а також альтернативні можливості. Тоді як інтроспекція, що утворена домінуванням спрямованості свідомості на себе та ігноруванням зовнішньої ситуації, є одностороннім процесом, а отже, не сприяє повноцінному сприйняттю себе в ситуації взаємодії. А квазірефлексія є швидше формою психологічного захисту через відхід від неприємної ситуації, реальне вирішення якої може і не відбутися. Досліджено, що найбільше у майбутніх педагогів виражені інтроспекція та квазірефлексія, що свідчить про відсутність у них «предметного» рефлексування. Зазначається, що несформованість системної рефлексії відображається на характері стратегій рефлексивного виходу, виражених у вузькому діапазоні вирішення ціннісних та моральних дилем. У процесі дослідження не виявлено суттєвих відмінностей прояву того чи іншого виду рефлексії у респондентів з різними типами смислотвірних систем. Вказується на амбівалентність ефективності впливу рефлексивності на ситуацію вибору. Припускається, що підвищити рівень рефлексивності можна завдяки цілеспрямованому впливові, що ґрунтується на розумінні психологічного механізму рефлексії.

Ключові слова: суб'єктна активність, рефлексія, рефлексивність, системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія, саморозвиток, самоактуалізація.

И.М. Галян. Уровень рефлексивной активности будущих педагогов как показатель полноты их смыслового самоанализа. В статье освещаются вопросы субъектной активности личности, выраженной в способности к рефлексии. Отмечается ключевая роль рефлексивности как личностного свойства в смыслообразовательных процессах будущих педагогов. Выделяются такие формы рефлексии как системная рефлексия, интроспекция и квазирефлексия. Констатируется, что системная рефлексия позволяет видеть саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, а также альтернативные возможности. Поскольку интроспекция, созданная доминированием направленности сознания на себя и игнорированием внешней ситуации, является односторонним процессом, то, следовательно, не способствует полноценному восприятию себя в ситуации взаимодействия. А квазирефлексия является скорее формой психологической защиты из-за ухода от неприятной ситуации, реальное решение которой может и не состояться. Доказано, что у будущих педагогов наиболее выражены интроспекция и квазирефлексия, что свидетельствует об отсутствии у них «предметного» рефлексирования. Отмечается, что несформированность системной рефлексии отражается на характере стратегий рефлексивного выхода, выраженных в узком диапазоне решения ценностных и нравственных дилемм. В процессе исследования не выявлено существенных различий проявления того или иного вида рефлексии у респондентов с различными типами смыслообразовательных систем. Указывается на амбивалентность эффективности влияния

рефлексивності на ситуацію вибору. Предполагается, что повысит уровень рефлексивности можно благодаря целенаправленному воздействию, основанному на понимании психологического механизма рефлексии.

Ключевые слова: субъектная активность, рефлексия, рефлексивность, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, саморазвитие, самореализация.

Постановка проблеми. Стати особистістю, як стверджує К.-Г. Юнг, це зовсім не прерогатива геніальної людини: кожен індивід має «свій власний, даний йому від народження закон життя», і у кожного є теоретична можливість, слідуючи цьому закону, досягти цілісності...» [16, с. 387]. Наведені слова вченого свідчать про роль суб'єктної активності у процесах становлення особистості, де ключова позиція належить такій особистісній властивості як рефлексивність. Рефлексувати означає зануритися у глибину смислового пошуку. А відкриття людиною смислу власного життя, свого внутрішнього закону стає, за К.-Г. Юнгом, результатом рефлексивної постановки і вирішення ціннісно-смислових проблем (за участю як свідомих, так і неусвідомлюваних процесів) і, водночас, є необхідною умовою індивідуалізації, становлення особистості [16].

Сьогодні, коли немає обмежень у доступі до інформації, посилюється вплив на свідомість молодих людей різних формальних і неформальних організацій, об'єднань, що сповідають різну за змістом ідеологію. Особливо вразливими у цьому плані є молоді люди, що знаходяться у процесі професійного вибору та початкових ланок його становлення. Насамперед це стосується професій, спрямованих на педагогічну діяльність. Адже саме педагоги разом з батьками формують світоглядні позиції дитини, її здатність приймати рішення на основі сформованих переконань та настановлень. Однак, щоб навчити когось, потрібно самому володіти рефлексивною здатністю. З огляду на це, постає необхідність вивчення стану розвитку рефлексивності майбутніх педагогів як показника їх здатності до смислового самоаналізу.

Огляд літератури з проблеми дослідження. Своєрідність властивості рефлексивності, її гносеологічний зв'язок з філософським знанням, міждисциплінарний статус і загальнонауковий характер, породило різні напрямки її дослідження. Серед їх різноманіття (рефлексія як компонент структури діяльності; як елемент психології мислення та форма розумової діяльності; як механізм управлінської діяльності та організації комунікативних процесів) особливої уваги заслуговує особистісний на-

прямок, що розглядає рефлексивне знання як результат осмислення своєї життєдіяльності (Ф.Ю. Василюк [2], М.Р. Гінзбург [5]), а рефлексію як фундаментальний механізм самопізнання і саморозуміння (В.В. Знаков [6]) та особистісної саморегуляції (М.Й. Боришевський [1]), І.М. Галян [3]).

Для нашого дослідження цікавими є саме особистісний напрямок, де прийняття рішення у процесі ціннісно-смиислового вибору повинно стати наслідком осмислення своєї життєдіяльності на основі самопізнання і саморозуміння, механізмом яких є рефлексія. Окрім того, практично відсутні дослідження, що стосувалися б впливу форми рефлексування на глибину смислового аналізу у процесі ціннісно-смиислового регулювання.

З огляду на це, **метою** нашої публікації є аналіз форм рефлексування як показника глибини смислового аналізу у процесі саморегуляції ціннісно-смиислового вибору.

Виклад основного матеріалу. З точки зору диференційованого розуміння предмета психології рефлексії, ми, вслід за А.В. Карповим [8], розглядаємо рефлексивність в аспекті категорії «психічна властивість», яка повинна бути представлена як якісно особлива властивість індивіда. Особливість її полягає у здатності суб'єкта довільно звертати свідомість на самого себе. Йдеться про два принципові моменти: механізм довільного маніпулювання ідеальними змістами в розумовому плані, що ґрунтується на переживанні дистанції між своєю свідомістю та її інтенціональним об'єктом [10, с. 144–145], і спрямованість цього процесу на самого себе як на об'єкта рефлексії. Саме єдність цих двох аспектів, як стверджують Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін [12], утворює повноцінне рефлексивне ставлення у вузькому сенсі слова, з яким автори пов'язують перехід на рівень самодетермінації.

Рефлексивні дії можуть відбуватися по-різному. Той чи інший тип рефлексування є наслідком відповідного співвідношення двох змінних: перша – спрямованість свідомості на себе; друга – спрямованість свідомості на зовнішню ситуацію. Результати такого співвідношення представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Типи рефлексивного відношення (за Д.О. Леонтьєвим, Є.М. Осінім)

Спрямованість свідомості на себе	Спрямованість свідомості на зовнішню ситуацію	
	Так	Ні
Так	Системна рефлексія	Інтроспекція
Ні	Арефлексія	Квазирефлексія

Як видно з таблиці, повній відсутності самоконтролю, зосередженості лише на зовнішньому інтенціональному об'єкті діяльності (що позначається терміном «арефлексія») можуть бути протиставлені не один, а три якісно різні процеси: *інтроспекція* (увага сфокусована на власних внутрішніх переживаннях, станах), *системна рефлексія* (ґрунтується на самодистанціюванні та погляді на себе з боку і дозволяє бачити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта) та *квазірефлексія* (спрямованість на об'єкт, який не стосується актуальної життєвої ситуації, спрямованість на сторонні роздуми про минуле, майбутнє: наприклад, що було б, якби...).

У процесі побудови життєвих смислів задіяні різноманітні особистісні утворення та механізми. Тому ми припустили, що успішність смислотвірної діяльності та ціннісно-сислової саморегуляції залежить від різних форм рефлексії: інтроспекції, системної рефлексії та квазірефлексії. Для їх діагностики використовувався «Диференційний тест рефлексивності» [12].

Отримані результати засвідчили низький рівень прояву системної рефлексії та середній рівень інтроспекції та квазірефлексії у майбутніх педагогів. При цьому, значення квазірефлексії знаходяться на межі між середнім та високим рівнями (табл.2). Пояснення низького рівня рефлексивної активності можна отримати, проаналізувавши її змістову сутність, в основі якої лежить унікальна і доволі рідкісна людська здатність – дивитися на себе з боку. Ще У. Джеймс розрізняв два аспекти Я: Я–пізнаване і Я–пізнаюче. Подібне «вертикальне» розщеплення Я на образ себе, описуваний через набір змістовних атрибутів (Я-концепцію, або Я-образ), і внутрішній центр, який не має жодних описових характеристик, але наявність якого є принципово важливою передумовою суб'єктності, активності, що ініціюється самим суб'єктом (екзистенційне Я, або Я-центр) [цит. за: 10], спостерігається у багатьох авторів (Дж.Г. Мід, Дж. Бьюдженталь [17]).

Таблиця 2

Показники прояву різних форм рефлексії у майбутніх педагогів

Шкала	Нормативні рівні рефлексії			Отримані емпіричні значення	
	Низький	Середній	Високий	Показники	Рівень
Системна рефлексія	<33	34-44	>45	31,3	Низький
Інтроспекція	<18	19-31	>32	27,6	Середній
Квазірефлексія	<20	21-33	>34	31,1	Середній

Завдяки такому розщепленню, яке найточніше описане В. Франклом в термінах фундаментальної антропологічної здатності самодистанціювання [15], суб'єкт виявляється здатним зайняти позицію стосовно самого себе і з неї здійснити дії стосовно самого себе. Самодистанціювання – це можливість відсторонитися, подивитися на себе з боку, виринути з потоку власного життя.

Здатність до самодистанціювання дозволяє вибірково ставитися до самого себе як до авторського проекту, піклуватися про себе і працювати над собою [7], спрямовуючи зусилля на зміну того, що суб'єкт вважає за потрібне змінити. Результати наших досліджуваних за шкалою екзистенції та описані в інших публікаціях засвідчили низький рівень прояву цієї здатності, а отже, низький рівень прояву системної рефлексії є цілком пояснюваним.

Системна рефлексія є найкращою та найбажанішою з-поміж інших її різновидів через свою об'ємність і багатогранність. Вона забезпечує можливість бачити як саму ситуацію взаємодії в усіх її аспектах, включаючи і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта, так і альтернативні можливості. А це надзвичайно важлива якість, яка необхідна для ціннісно-сміслового регулювання, в основі якого – вибір альтернатив. Тому для того, щоб успішно вирішувати таке завдання, треба бачити максимальну кількість його елементів.

Розв'язуючи життєві, екзистенційні проблеми, суб'єкти з неформованою системною рефлексією зазнають невдач унаслідок того, що не бачать одного важливого елемента проблемної ситуації – самих себе. Проте А. Ленгле наголошує на необхідності вирішення подвійного завдання співвіднесення для того, щоб бути самим собою: співвідноситися з іншими і співвідноситися з самим собою. Для цього «потрібно спочатку побачити самого себе і сформулювати уявлення про себе, що стає можливим завдяки певній внутрішній і зовнішній дистанції стосовно власних почуттів, рішень, дій» [13, с. 46].

Яскравіше у досліджуваних нами респондентів виявляються інші форми рефлексивної діяльності: інтроспекція та квазірефлексія. Обидві вони за своїм значенням наближаються до високого рівня прояву. Інтроспекція, утворена домінуванням спрямованості свідомості на себе та ігноруванням зовнішньої ситуації, є одностороннім процесом, а отже, не сприяє повноцінному сприйняттю себе в ситуації взаємодії. Інтроспекція, відображаючи орієнтацію суб'єкта на власні переживання з приводу актуальної ситуації, є проміжною ланкою між квазірефлексією (оперування

об'єктами в «ідеальному полі», відірваному від актуальної ситуації) і системною рефлексією (цілісною представленістю суб'єкта в ситуації).

Іншій формі рефлексивної діяльності, квазірефлексії, що притаманна майбутнім педагогам, властиві резонерські спекуляції та беззмістовні фантазії. Це своєрідна форма психологічного захисту через відхід від неприємної ситуації, реальне вирішення якої може і не відбутися. Проведений кореляційний аналіз засвідчив від'ємну кореляцію квазірефлексії із показником «Е» (екзистенційність) ($-0,297$ при $p < 0,05$) «Шкали екзистенції». Тобто, що вища квазірефлексія, то нижча екзистенційність, і навпаки. З огляду на високі значення квазірефлексії, нашим респондентам доволі важко конструктивно взаємодіяти із зовнішнім світом. Домінуюча квазірефлексія заважає відповідально підходити до смислотвірних процесів, свідченням чому є така сама від'ємна значуща кореляція «відповідальності» (шкала екзистенції) та квазірефлексії ($-0,340$ при $p < 0,01$). Проте підкреслює властиву юнацькому віку мрійливість і безтурботність, незаангажованість проблемами повсякденного буття. Проведений аналіз результатів вивчення рефлексивності не підтвердив суттєвих відмінностей прояву того чи іншого виду рефлексії у респондентів з різними типами системи смислотворення.

Ці факти дають підстави розглядати рефлексивність як засіб самопізнання, що спрямовує свідомість суб'єкта у певне русло. Водночас, ми схильні приймати рефлексію як синтетичну психічну реальність, яка може бути (і реально є) і психічним процесом, і психічної властивістю, і психічним станом одночасно, але не зводиться до жодного з них. Як слушно зауважує А.В. Карпов, «... рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, властива лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [9, с.47]. Саме синтез таких її модусів як процес, стан, властивість і становить її якісну визначеність.

Несформованість системної рефлексії позначається на характері стратегій рефлексивного виходу. Не надто широкий діапазон вирішення досліджуваними респондентами моральних дилем підтверджує виявлену І.М. Скитяєвою особливість про те, що низький чи високий рівень розвитку здатності до рефлексії спричиняє зниження кількості та варіативності стратегій [14, с. 75–79]. Порівняння отриманих нами емпіричних результатів з описаними Д.О. Леонтьєвим та А.Ж. Аверіною особливостями

ми високо і низько рефлексивних суб'єктів засвідчує, що низька системна рефлексія і домінування квазірефлексії відображає відсутність у майбутніх педагогів «предметного» рефлексування, схильність до мрійливих міркувань стосовно минулого та майбутнього [11, с.14].

Рівень системної рефлексії у досліджуваних нами респондентів хоча й низький, але близький до середнього. Вийти на бажаний середній рівень допоможе організована розвивальна робота, що, крім всього, сприятиме їх адаптації до майбутнього професійного середовища. На цю думку наштовхнули отримані Н.О. Каталовою та А.В. Карповим результати, за якими «адаптаційні показники особистості рівномірно знижуються в міру наближення значень рівня рефлексивності до «крайніх» показників як мінімальних, так і максимальних». Адаптація низько-рефлексивних респондентів здійснюється за допомогою компенсаторних механізмів, а саме, комунікативної компетентності та гнучкості у спілкуванні, високої аутосимпатії і прийняття себе, а високорефлексивних особистостей через морально-етичну нормативність і компетентність» [9, с.18].

Тому доречними є міркування М. Уоллеса про те, що «... стратегічною метою навчання студентів і вчителів повинно стати завдання не стільки повідомлення нових знань, скільки завдання розвитку рефлексивних здібностей, від рівня і якості яких залежить професійна компетентність педагога» [цит. за: 4, с.2]. А ефективною ця робота буде лише за умови розуміння того, як розгортається психологічний механізм рефлексії, які засоби розвитку будуть ефективними тощо.

Висновки. Отже, своєрідність проблеми рефлексії зумовлена унікальністю самої властивості рефлексивності. Серед усіх форм рефлексії, лише у системній рефлексії спрямованість свідомості на себе відбувається не завдяки, а як доповнення до її спрямованості на зовнішню ситуацію, є єдиним повноцінним різновидом рефлексії, повною мірою виконує приписані рефлексії позитивні функції. У досліджуваних нами майбутніх педагогів вона представлена на низькому рівні. Інші форми (інтроспекція, квазірефлексія) є психологічно неповноцінними і відповідають за психологічно несприятливі наслідки спрямованості свідомості на себе. У майбутніх педагогів вони представлені на середньому (близькому до високого) рівні.

Не спостерігається суттєвих рефлексивних відмінностей у респондентів з різними типами системи смислотворення. Проте несформованість системної рефлексії відображається на харак-

тері стратегій рефлексивного виходу. Низька системна рефлексія і домінування квазірефлексії вказує на відсутність у майбутніх педагогів «предметного» рефлексування і схильність до мрій стосовно минулого та майбутнього. Підвищити рівень рефлексивності до бажаного середнього рівня можна завдяки цілеспрямованому впливові, що ґрунтується на розумінні психологічного механізму рефлексії.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М.Й. Боришевський. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.
2. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
3. Галян І.М. Діагностика рефлексивності як функціональної складової стилю саморегуляції психічних станів майбутніх педагогів (Теоретичний аспект дослідження) / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Серія : психологічна. Збірник наукових праць / гол. ред. М.Й. Варій. – Львів : ДУВС, 2010. – С. 127–138.
4. Гаргай В.Б. Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) / В.Б. Гаргай, К.С. Куракбаева // Методист. – 2009. – №8. – С. 2–9.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43–52.
6. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В.В. Знаков // Непостижимое и тайна как атрибуты экзистенциального опыта // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.
7. Иванченко Г.В. Забота о себе : история и современность / Г.В. Иванченко. – М. : НПФ «Смысл», 2009. – 290 с.
8. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 450 с.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45–58.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
11. Леонтьев Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции : [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – №2(16). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
12. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная» : от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. №4. – С. 110–135.
13. Лэнгле А. Person : Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2005. – 159 с.
14. Скитяева И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: дис... канд. психол. наук : 19.00.07, 19.00.01 / И.М. Скитяева. – Ярославль, 2002. – 224 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М. : Изд-во АСТЛтд, Канон+, 1998. – 400 с.
17. Bugental J.F.T. The art of the psychotherapist. – New York : Norton, 1987. – XIV. – 321 p.

Spysoyk vykorystanyh dzherel

1. Boryshevs'kyj M.J. Osobystist' u vymirah samosvidomosti : monografija / M.J. Boryshevs'kyj. – K. : Ellada, 2012. – 608 с.
2. Vasiljuk F.E. Psihotehnika vybora / F.E. Vasiljuk // Psihologija s chelovecheskim licom : gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii ; [pod red. D.A. Leont'eva, V.G. Shhur]. – M. : Smysl, 1997. – 336 с.
3. Halian I.M. Diagnostyka refleksyvnosti jak funkcional'noi skladovoi' stylju samoreguljacji' psyhichnyh staniv majbutnih pedagogiv (Teoretychnyj aspekt doslidzhennja) / I.M. Halian // Naukovyj visnyk L'vivs'kogo derzhavnogo universytetu vnutrishnih sprav. – Serija : psyhologichna. Zbirnyk naukovyh prac' / gol. red. M.J. Varij. – L'viv : DUVS, 2010. – S. 127–138.
4. Gargaj V.B. Refleksivnaja pedagogika – innovacionnaja strategija razvitija professional'noj kompetentnosti uchitelja

- (po materialam zarubezhnogo opyta) / V.B. Gargaj, K.S. Kurakbaeva // Metodist. – 2009. – №8. – S. 2–9.
5. Ginzburg M.R. Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredelenija / M.R. Ginzburg // Voprosy psihologii. – 1994. – №3. – S. 43–52.
 6. Znakov V.V. Psihologija sub#ekta kak metodologija ponimaniya chelovecheskogo bytija / V.V. Znakov // Nepostizhimoe i tajna kak atributy jekzistencial'nogo opyta // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 2. – S. 95–106.
 7. Ivanchenko G.V. Zabota o sebe : istorija i sovremennost' / G.V. Ivanchenko. – M. : NPF «Smysl», 2009. – 290 s.
 8. Karpov A.V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov. – M. : Institut psihologii RAN, 2004. – 450 s.
 9. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A.V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T.24. – №5. – S. 45–58.
 10. Leont'ev D.A. Psihologija smysla : priroda, struktura i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 1999. – 486 s.
 11. Leont'ev D.A. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoreguljacji : [Jelektronnyj resurs] / D.A. Leont'ev, A.Zh. Averina // Psihologicheskie issledovanija : jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – №2(16). – Retrieved from : <http://psystudy.ru>.
 12. Leont'ev D.A. Refleksija «horoshaja» i «durnaja» : ot ob#jasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike / D.A. Leont'ev, E.N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki. – 2014. – T.11. №4. – S. 110–135.
 13. Ljengle A. Person : Jekzistencial'no-analiticheskaja teorija lichnosti / A. Ljengle. – M. : Genezis. 2005. – 159 s.
 14. Skitjaeva I.M. Zakonomernosti strukturno-funktional'noj organizacii refleksii i ih rol' v formirovanii lichnosti: dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07, 19.00.01 / I.M. Skitjaeva. – Jaroslavl', 2002. – 224 c.
 15. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. Sbornik / V. Frankl ; [per. s angl. i nem.; obshh. red. L.Ja. Gozmana i D.A. Leontt'eva]. – M. : Progress, 1990. – 368 s.
 16. Jung K.G. Psihologija bessoznatel'nogo / K.G. Jung. – M. : Izd-vo ACTLtd, Kanon+, 1998. – 400 s.
 17. Bugental J.F.T. The art of the psychotherapist. – New York : Norton, 1987. – XIV. – 321 p.

I.M. Halian. The level of reflection activity of future teachers as an indicator of completeness of their sense self-analysis. The article envisages the issues of agent activity of personality expressed in capacity for reflection. The author stresses the key role of reflexivity as personal property in sense-creating processes of future teachers. There have been singled out the following forms of reflection: systematic reflection, self-analysis and quasi-reflection. It is noted that systematic reflection allows us to see the situation of interaction in all of its aspects, including both the pole of the agent and the pole of the object, as well as alternative possibilities. While self-analysis being produced by the dominance of orientation of consciousness on oneself and ignoring the external situation, is a one-way process, and therefore it does not help proper perception of oneself in the situation of interaction. And quasi-reflection is more a form of psychological defense due to diversion from an unpleasant situation, the real solution of which may not be found. It is studied that future teachers have developed self-analysis and quasi-reflection most of all, indicating a lack of «subject» reflection. It is noted that an immature system of systematic reflection is reflected on the nature of problem-solving strategies implemented in a narrow range of solving value and moral dilemmas. In the course of study there wasn't found any significant differences in the manifestation of a certain kind of reflection in respondents with different types of sense-creating systems. It is pointed out that the reflexivity effectiveness is ambivalent on the situation of choice. It is assumed that reflexivity can be improved through deliberate influence that will be based on understanding the psychological mechanism of reflection.

Key words: agent activity, reflection, reflexivity, systematic reflection, introspection, quasi-reflection, self-development, self-actualization.

Received January 12, 2016
Revised January 29, 2016
Accepted February 14, 2016

Аналіз психологічної суверенності як феномена особистісного стилю

Hlavinska O.D. Analysis of psychological sovereignty as a phenomenon of personality-based style / O.D. Hlavinska // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 90–99.

О.Д. Главінська. Аналіз психологічної суверенності як феномена особистісного стилю. Проаналізовано актуальність проблеми суверенізації особистості. Представлено філософський і психологічний зміст проблематики як значущої складової буття, яка визначає стратегію життя людини. Визначено теоретичну платформу і доведено, що категорія «особистісна суверенність» потребує психологічного, фізіологічного та соціокультурного уточнення. Порівняно різноманіття уявлень про зміст, природу та функції особистісної суверенності, яка визначається спочатку у психології поняттями «автентичність», «автономність», а згодом «суверенність». Вказані поняття представлено швидше як синоніми, а не поняття, що мають свій обсяг і феноменологію. Розглянуто досягнення психологічної суверенності (особистісної автономії) через перспективу дослідження психологічного простору особистості, що включає комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територія, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Описано динаміку прояву суверенності у переживанні автентичності власного буття, доречності у просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяють прийняттю і впевненості людини, яка діє згідно з власними бажаннями та переконаннями. Охарактеризовано категорію «психологічна суверенність» як стійкий соціально-психологічний конструкт, який являє собою умову і результат продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації людини, визначає спосіб і стиль життя особистості. Психологічну суверенність проінтерпретовано як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється у здатності захищати, розвивати і розширювати свій психологічний простір.

Ключові слова: особистісна суверенність, психологічний простір особистості, автономність особистості, кристалізація «Я», суверенізація особистісного стилю.

Е.Д. Главинская. Анализ психологической суверенности как феномена личностного стиля. В статье проанализировано актуальность проблемы суверенизации личности. Представлено философское и психологическое содержание проблематики как значимой составляющей бытия, которая определяет стратегию жизни человека. Определена теоретическая платформа и доказано, что категория «личностная суверенность» требует психологического, физиологического и социокультурного уточнения. Описано разнообразие представлений о содержании, природе и функциях личностной суверенности, которая определяется сначала в психологии понятиями «автентичность», «автономность», а спустя некоторое время «суверенность». Указанные понятия представлены скорее как синонимы, нежели понятия, которые имеют свой объем и феноменологию. Рассмотрено достижение психологической суверенности (личностной автономии) через перспективу исследования психологического пространства личности включает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми личность себя отождествляет (территория, личные предметы, социальные приверженности, установки). Описано динамику проявления суверенности в переживании автентичности собственного бытия, целесообразности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах жизни, что содействует принятию и уверенности личности, в том что она действует согласно собственным желаниям и убеждениям. Охарактеризовано категорию «психологическая суверенность» как стойкий социально-психологический конструкт, который представляет собой условие и результат продуктивной деятельности в разных сферах, и поэтому может коррелировать с объективными и субъективными показателями жизненного успеха, адекватными возрастной стадии и конкретной жизненной ситуации личности. Психологическую суверенность проинтерпретировано как качественную характеристику личностного стиля человека, которая проявляется в способности защищать, развивать и расширять свое психологическое пространство.

Ключевые слова: личностная суверенность, психологическое пространство личности, личностная автономность, кристаллизация «Я», суверенизация личностного стиля.

Постановка проблеми. Інтенсивність соціальних процесів у сучасному суспільстві висуває особливі вимоги до особистісної автономії, наявності власного психологічного простору, свободи та відповідальності кожної людини. Особистісна суверенність – категорія, що потребує психологічного, фізіологічного та соціокультурного уточнення. Вивчення життєдіяльності особистості вимагає детального визначення поняття як такого і шляхів його набуття. Сьогодні психологія, фізіологія і соціальні науки не можуть чітко відслідкувати це поняття, а й відтак і не можуть розробити систему факторів, що забезпечать у людини власний феномен особистісної суверенності.

Суверенізація особистості – це її духовне і моральне розкриття, позбавлення від політичної та ідеологічної закомплексованості, синдрому невпевненості, безправ'я, віднаходження нею власного «Я». Даний процес свідчить про відновлення в особистості почуття самоповаги, впевненості в надійній захищеності своїх прав, власній гідності, що особливо актуально у зв'язку з останніми суспільними подіями. Разом з тим суверенна особистість – це правова особистість, яка розуміє та поважає закон, яка володіє необхідним мінімумом юридичної культури. Потреба саме в такій реалізації та самовідчутті підтверджується сучасною українською дійсністю, де девальвація духовних цінностей, породжена трансформацією критеріїв добра та зла, справедливого та несправедливого, унеможлиблює демократичні процеси в соціумі і призводить до багатьох особистісних залежностей громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема психологічного простору особистості і суверенності як його характеристики має глибокі витоки у психологічній науці (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, М.М. Бахтін, Г.О. Бурмістрова, О.Р. Валєдинська, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, У. Джемс, Е. Еріксон, К. Левін, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, С.К. Нартова-Бочавер, С.Л. Рубінштейн, Ю.М. Швалб, К. Юнг та ін.).

Розмаїття уявлень про зміст, природу і функцію особистісної суверенності підкреслює особливий пласт реальності, який вказує на «людину, що формується як особистість» (В.П. Зінченко), здатну здійснити «акт виходу за свої межі» (М.К. Мамардашвілі), що і позначалося спочатку у психології поняттями «автентичність», «автономність», а згодом поняттям «суверенність». У переважній більшості випадків вказані поняття розглядаються швидше як синоніми, аніж поняття, що мають свій обсяг і феноменологію.

Дж. Бюдженталь вважає змістовно близьким до саморозвитку поняття «автентичність». Він розуміє автентичність скоріше як сам процес проживання власного життя. У його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. Виділяючи умови прояву автентичності, низка дослідників (С. Мадді, Д.О. Леонтєв, Є.М. Осін, Р. Пивоваров) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. А.Ленглі описує автентичність одночасно як спосіб жит-

тя і як певну іманентну характеристику, внутрішнє джерело трансценденції особистості, внутрішню силу, яка апіорі існує в кожній людині, але не кожна людина готова до неї прислухатися. У С.Мадді автентичність подана як певна морально-етична інтегральна характеристика, яка проявляється у життєстійкості особистості. Автентичність так само, як і здатність до саморозвитку, визначає життєстійкість особистості, оскільки дозволяє людині проживати справжнє (своє) життя і при цьому зберегти динамічну рівновагу: розвивається життя – розвивається особистість. Автентичність і суверенність можна розглядати як умову та підставу для саморозвитку особистості. Саме вони уможливають внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору і відповідальність за нього.

Констатується, що досягнення суверенності (особистісної автономії) є результатом і фактором ненасильницького, шанобливого ставлення до суб'єкта і самого суб'єкта до світу. Суверенність є також умовою і результатом продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації людини.

Визначаючи перспективу дослідження автономії особистості, потрібно виділити роботи сучасних науковців С.В.Вальцева, В.А.Вейника, Р.А.Порошина, С.А.Попової, А.Д.Похилько та ін. Усі ці дослідники єдині в думці, що зростання особистості можливе за умови прояву її творчих зусиль. Автономія («самозаконність») – основна форма людського буття. Бути автономним означає вміти керувати собою [4].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної суверенності як особистісного новоутворення та його впливу на стиль життя особистості.

Виклад основного матеріалу. Стиль життя, що складається в різних соціальних групах, є узагальнюючим показником якості буття усього суспільства [2]. Специфічні характеристики виробництва і споживання соціокультурних послуг, набір та зміст вільної діяльності та системи цінностей утворюють стійкий соціально-психологічний конструкт, який можна визначити як спосіб або стиль життя [3, с.14]. Однією з передумов організації та упорядкування особистого стилю життя є відчуття власної суверенності, яка дозволяє особистості розкривати динаміку змін соціально-психологічних норм та уподобань людини.

Спробуємо виокремити ключові ознаки автономно розвиненої особистості:

- цілеспрямованість – наявність високої мети вирізняє автономну особистість. Саме мета довжиною в життя визначає вектор автономного розвитку людини;
- самодостатність. Цікавий той факт, що категорія «самодостатність» є однією з найбільш вживаних в описовій психологічній характеристиці особистості, але в жодному психологічному словнику немає її визначення. Самодостатня особистість – це особистість переконана, впевнена, вона сама собою задоволена, тому що сама всього досягла. Самодостатня людина володіє внутрішньою незалежністю, знаходиться у гармонії з собою та з світом;
- здатність до самоспостереження. Автономно розвинена особистість потребує і набуває особисто пережитого досвіду;
- творча здатність. Це здатність до створення образу власного світосприйняття;
- позитивне мислення стає неодмінним атрибутом автономної особистості, яка розуміє перетворення суті в матерію за допомогою творчої сили розуму, усвідомлює потенціал свої думок і не впускає в свій розум негативу;
- духовна еволюція. Духовний розвиток автономної особистості завжди йде через індивідуально-духовну еволюцію, яка являє собою підняття особистості на вищий рівень. Це не разова акція, не поодинокий випадок, а щоденна праця особистості над собою, над своїм розвитком. Від духовного розвитку не можна відпочивати, про нього не можна забувати. Призупинення в особистісному духовному розвитку неминуче визначає духовну деградацію, втрату духовної автономії.

Проте, говорячи про особисту автономність, частіше мають на увазі незалежність, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку (сильний, сепаративний образ Я). Для нас цінним є те, що у визначенні суверенності, на відміну від автономності, більший акцент робиться на здатності особистості не тільки активно управляти своїм життям, а приймати його обставини. Ключовою ознакою при цьому є внутрішня згода. Таким чином, якщо в дослідженнях незалежності, некомфортності здійснюється зіставлення вчинку із заданими зовні нормами та зразками поведінки, то аналіз психологічної суверенності передбачає внутрішню емоційну згоду людини з обставинами її життя. Суверенність є не просто ознакою гармонії з самим собою як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до житте-

вих ситуацій, які подаються на мові середовища. Тому суверенність можна розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями.

Як відомо, у психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

На думку С.К. Нартової-Бочавер, психологічна (особистісна) суверенність – це здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки [1]. Психологічна суверенність являє собою форму суб'єктивності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізувати потреби.

Психологічна суверенність передбачає не зіставлення вчинку із заданими ззовні нормами та зразками поведінки, а внутрішню емоційну згоду з обставинами життя людини. На противагу дослідженням у рамках психосинтезу, гуманістичної і екзистенціальної психології особистості, суверенність являє собою не просто ознаку гармонії особистості з самим собою, а її ставлення до життєвих ситуацій. Тому суверенність може бути вивчена виключно через відношення до різних вимірів психологічного простору. К.О. Абульханова – Славська зазначає, що поняття «суверенності» багато в чому перетинається з категорією «суб'єктність» [6]. Поняття суб'єктності конкретизується, розкривається в різноманітних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних проявів (властивостей) особистості різні автори відносять: активність, відповідальність, креативність, рефлексивність, цілепокладання, саморегуляцію, самоконтроль, тимчасову організацію діяльності, внутрішню свободу, гідність, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самодіяльність, самооцінку, самовиховання, самоідентифікація і багато інших.

Розвиток суверенності та уточнення меж відбувається протягом усього життя людини, однак, особливо інтенсивно ці процеси протікають в дошкільному і підлітковому віці. У підлітковому віці суверенність знаходить своє вираження в прагненні як

до соціальної, так і територіальної автономії, недоторканності свого особистого простору.

Психологічний простір особистості – суб’єктивно значуща складова буття, яка визначає стратегію життя людини, – і включає комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територія, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Суб’єктивно психологічний простір особистості спирається на сукупність фізичних і психологічних маркерів, які відділяють психологічний простір однієї людини від психологічного простору іншої людини [3].

Суверенність є не просто ознакою гармонії з самим собою, як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до життєвих ситуацій, які подаються мовою середовища. Тому суверенність можна розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями. У психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

Психологічна суверенність є важливим показником стану кордонів психологічного простору особистості, порушення яких веде до прояву агресії та самозахисту і в той же час є причиною різних форм психічних порушень. Наприклад, порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника. За наявними у літературі даними суверенні особистості:

- мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях;
- орієнтовані на сьогоднішній день, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчують нерозривність минулого, сьогоднішнього і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; депривовані особистості орієнтовані лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогоднішнє або майбутнє) і (або) мають дискретне сприйняття свого життєвого шляху;

- мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних досягнень, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому;
- незалежні в своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками; вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу («зсередини спрямована» особистість); депривовані залежні, несамостійні («ззовні спрямована» особистість), мають зовнішній локус-контроль;
- здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування;
- прагнуть до домінування і відчують емоційну комфортність у будь-яких ситуаціях;
- цінують свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважають себе за них, приймають себе такими, які вони є.

Висновки. Отже, психологічну суверенність можна окреслити як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється у здатності захищати та розвивати свій психологічний простір. Вона є формою суб'єктності людини, що дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби, формуючи тим самим власний стиль життя. Суверенні особистості незалежні у своїх вчинках, орієнтовані на сьогодення і здатні спрямовувати свій життєвий шлях.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Максименко С. Д. Психология личности / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
3. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Похилько А. Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение / А. Д. Похилько. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ «Актуальные проблемы современной науки», 2006. – 248 с.
5. Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 219 с.

6. Сохань Л.В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации жизнедеятельности / Л. В. Сохань, М. В. Кириллова // *Стиль жизни личности. Теоретические и методические проблемы.* – К., 1992. – С. 223–255.
7. Швалб Ю. М. Психологічні критерії визначення стилю життя / Ю. М. Швалб // *Соціальна психологія.* – 2003. – № 2. – С. 14–20.

Spysok vekorestanih dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Maksymenko S.D. Psykholohiya osobystosti / S.D. Maksymenko. – K. : Vyd-vo TOV «KMM», 2007. – 296 s.
3. Nartova-Bochaver S. K. Chelovek suverennyj: psihologicheskoe issledovanie sub#ekta v ego bytii / S. K. Nartova-Bochaver. – SPb. : Piter, 2008. – 400 s.
4. Pohil'ko A. D. Sociokul'turnaja avtonomnost' soznaniya: jekzistencial'no-antropologicheskoe izmerenie / A. D. Pohil'ko. – Rostov-na-Donu: Izd-vo SKNC VSh «Aktual'nye problemy sovremennoj nauki», 2006. – 248 s.
5. Psihologija lichnosti i obraz zhizni / Otv. red. E. V. Shorohova. – M. : Nauka, 1987. – 219 s.
6. Sohan' L.V. Zhiznennaja programma lichnosti kak sposob soznatel'noj organizacii zhiznedejatel'nosti / L. V. Sohan', M. V. Kirillova // *Stil' zhizni lichnosti. Teoreticheskie i metodicheskie problemy.* – K., 1992. – S. 223–255.
7. Shvalb Yu.M. Psykholohichni kryteriyi vyznachennya stylu zhyttya / Yu.M. Shvalb // *Sotsial'na psykholohiya.* – 2003. – # 2. – S. 14–20.

O.D. Hlavinska. Analysis of psychological sovereignty as a phenomenon of personality-based style. The relevance of the problem of the sovereignty of the personality is analyzed in the article. The philosophical and psychological content of the problem as a significant component of existence that defines the strategy of a person's life is presented. The theoretical platform is defined and it is proved that the category of «personality-based sovereignty» requires psychological, physiological and socio-cultural clarification. The diversity of views concerning the content, nature and functions of personality-based sovereignty is compared. The personality-based sovereignty is defined firstly in psychology with the concepts of «authenticity», «autonomy», and later – «sovereignty». In most cases, the concepts are viewed more as synonyms, and concepts that have their own volume and phenomenology. It is stated that the achievement of psychological sovereignty (personality-based autonomy)

determines the perspective of the study of the personality's psychological space and incorporating the complex of physical, social and psychological phenomena which a person identifies himself with (territory, personal items, social preference, installation). Therefore, sovereignty can be regarded in relation to the different dimensions of psychological space. Sovereignty is manifested in the experience of authenticity of our own existence, relevance in spatial-temporal and axiological circumstances of life that promotes the adoption and confidence of people that acts in accordance with their own desires and beliefs. The psychological sovereignty is characterized as socio-psychological construct which is the condition and result of productive activities in different fields. Therefore it can correlate with objective and subjective indicators of life success, adequate to age stage and concrete life style of a person. Thus, the psychological sovereignty can be interpreted as a qualitative characteristic of the personality-based style of the person, which manifests itself in the ability to protect, develop and expand their psychological space.

Key words: personal sovereignty, psychological space of the personality, autonomy of the personality, the crystallization of «Me», independence of personality-based style.

Received January 11, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 26, 2016

УДК 159.94.343.9-057.163

С.О. Дєніжна

k_ppp@ukr.net

М.О. Сова

k_ppp@ukr.net

Психологічна підготовка працівників правоохоронних органів до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях

Dienizhna S.O. Psychological training of law enforcement officers for professional activity in extreme situations / S.O. Dienizhna, M.O. Sova // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 99–115.

S.O. Dienizhna – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

M.O. Sova – the scientific contribution of the co-author is 50% .

С.О. Деніжна, М.О. Сова. Психологічна підготовка працівників правоохоронних органів професійної діяльності в екстремальних ситуаціях. Розкрито зміст і специфіку психологічної підготовки працівників правоохоронних органів, обумовлену екстремальними умовами професійної діяльності. Виявлено детермінанти деструктивних психічних станів, що негативно впливають на виконання службових обов'язків в ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я. Проаналізовано психологічні характеристики, які виступають віктимогенними чинниками прояву емоційної нестійкості, стресу, страху, агресії в умовах ризику. Визначено сутність понять «психологічна компетентність працівника правоохоронних органів», «психічна саморегуляція», «емоційно-вольова саморегуляція», «психологічна надійність». Розроблено програму психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних ситуаціях, що включає: теоретичну підготовку з оптимізації психічних станів і освоєння методів саморегуляції; практичну підготовку з оволодіння прийомами релаксації, нейтралізації негативних і посттравматичних емоційних станів; психотехнічну підготовку з оволодіння техніками самоконтролю та саморегуляції, антистресової поведінки, подолання страху і паніки, прийомами зниження агресії, фрустрації, афекту. Обґрунтовано оптимальні умови організації психологічного тренінгу. Визначено комплекс методів (моделювання екстремальних ситуацій, використання прийомів логіки, використання образу, самопереконавання, самонаказ, уявлення ситуацій, відволікання, управління м'язовим тонусом, дихальної саморегуляції), використання яких сприяє формуванню психологічної компетентності правоохоронців. Вироблено критерії ефективності програми і рекомендовано заходи щодо контролю й аналізу результатів психологічної підготовки працівників правоохоронних органів.

Ключові слова: психологічна підготовка, екстремальні ситуації, психологічна компетентність, емоційно-вольова стійкість, саморегуляція.

С.А. Денежная, М.А. Сова. Психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях. Раскрыто содержание и специфику психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов, обусловленную экстремальными условиями профессиональной деятельности. Вывявлено детерминанты деструктивных психических состояний, которые негативно влияют на исполнение служебных обязанностей в ситуациях, опасных для жизни и здоровья. Проанализированы психологические характеристики, которые выступают виктимогенными факторами проявления эмоциональной неустойчивости, стресса, страха, агрессии в условиях риска. Определена сущность понятий «психологическая компетентность работников правоохранительных органов», «психическая саморегуляция», «эмоционально-волевая саморегуляция», «психологическая надёжность». Разработана программа психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов к

действиям в экстремальных ситуациях, включая: теоретическую подготовку по оптимизации психических состояний и освоение методов саморегуляции; практическую подготовку по овладению приёмами релаксации, нейтрализации негативных и посттравматических эмоциональных состояний; психотехническую подготовку по овладению техниками самоконтроля и саморегуляции, антистрессового поведения, преодоление страха и паники, приёмами снижения агрессии, фрустрации, аффекта. Обоснованы оптимальные условия организации психологического тренинга. Определён комплекс методов (моделирование экстремальных ситуаций, использование приёмов логики, использование образа, саморубеждение, самоприказ, представление ситуаций, отвлечение, управления мышечным тонусом, дыхательной саморегуляции), использование которых способствует формированию психологической компетентности правоохранителей. Выработаны критерии эффективности программы и рекомендованы мероприятия по контролю и анализу результатов психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: психологическая подготовка, экстремальные ситуации, психологическая компетентность, эмоционально-волевая устойчивость, саморегуляция.

Постановка проблеми. В умовах підвищеного ризику та екстремального характеру несення служби в правоохоронних органах виникнення деструктивних психологічних станів та їх динаміка залежать від багатьох чинників, зокрема інтенсивності, раптовості та тривалості впливу сильних подразників, психологічної готовності (або неготовності) до професійної (слідчої, оперативно-розшукової) діяльності, від сформованості вміння нейтралізувати негативні стани і успішно діяти при виконанні службових завдань.

Як показує практика, деструктивні психічні стани, пережиті співробітниками правоохоронних органів в умовах загрози поранення, тілесного uszkodження, не тільки знижують успішність виконання оперативно-службових завдань, а й мають негативні психологічні наслідки, що впливають на подальшу службову діяльність. У зв'язку з цим актуальності набуває дослідження проблеми психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до безпечних дій в екстремальних ситуаціях. Це передбачає, перш за все, розвиток саморегуляції, запобігання негативних наслідків деструктивних емоційних станів, нейтралізацію посттравматичних стресових порушень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що негативні емоційні стани, котрі виникають у правоохоронців при виконанні службових обов'язків в екстремальних ситуаціях, нерідко призводять до неадекватних емоційних проявів. Виник-

нення негативних емоційних станів може провокувати нещасні випадки і знижувати рівень безпеки, що дозволяє дослідникам відносити ці психічні стани до віктимних.

Наукові праці О.М.Кокуна, В.М. Мельникова, О.М. Столяренка, М.С. Ятчук показали, що у процесі психологічної підготовки співробітників спеціальних підрозділів мають бути сформовані такі знання, вміння та навички: а) оцінка вербальних і поведінкових ознак правопорушників; б) способи вирішення конфліктів; в) «зниження напруги» при масових заворушеннях; г) оволодіння вербальними видами впливу співробітників на озброєних злочинців; г) дотримання правил особистої безпеки співробітників і безпеки функціональних груп; е) забезпечення безпеки громадян; д) взаєморозуміння, взаємодія і підтримка, надання допомоги членам цих груп; ж) регуляція психічних станів співробітників і функціональних груп при проведенні спеціальних операцій. Деякі з цих знань і умінь, безумовно, сприяють зниженню рівня психологічної напруженості співробітників, ефективності правоохоронної діяльності та особистій безпеці в екстремальних ситуаціях.

Особливу значущість дослідники приділяють створенню оптимальних умов психологічної підготовки співробітників до дій в екстремальних ситуаціях, зокрема, усвідомленому застосуванню форм і методів психологічного захисту при виконанні службових завдань.

Однак у науковій літературі недостатньо уваги приділяється розгляду проблеми взаємозв'язку між проявами деструктивних психічних станів і зниженням ефективності правоохоронної діяльності, особистісної та професійної безпеки працівників. Тим самим, переживання гострих і хронічних емоційних станів правоохоронцями призводить, з одного боку, до стресового стану, з іншого, – до зменшення ефективності професійної діяльності, її надійності та продуктивності, а також зниження оперативності виконання завдань, погіршення якості оперативно-розшукових заходів. Разом з тим, негативні психічні стани є причиною порушення законності та дисципліни і передумовою можливої професійної деформації особистості.

Відтак, проблема психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до саморегуляції психічних станів в екстремальних умовах залишається недостатньо вирішеною дослідниками. Про це свідчить відсутність в діяльності психологічної служби методичного інструментарію і програм розвитку емоційно-вольової стійкості та саморегуляції, профілактики деструк-

тивних емоційних станів у працівників правоохоронних органів. Тому актуальною є розробка програм психологічної підготовки правоохоронців до саморегуляції на основі досліджень деструктивних емоційних станів, які виникають в екстремальних ситуаціях правоохоронної діяльності. Необхідність у створенні цих програм зумовлена існуванням взаємозв'язку між особливостями психологічного стану та ефективністю дій правоохоронців у небезпечних умовах при виконанні службових завдань професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних ситуаціях професійної діяльності, розробити програму розвитку в них психологічної компетентності щодо дій в умовах ризику.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, відзначимо, що успішність психологічної підготовки серед особового складу правоохоронної служби пов'язані з такими їх особистісно-професійними характеристиками, як: а) відношення співробітника до служби; б) відповідність його особистісних характеристик змісту правоохоронної діяльності; в) особливості професійного спілкування; г) кількість подразників, що спричиняють ризик, потребують підвищеної обережності та безпечних дій; д) частота дій, пов'язаних із необхідністю прийняття самостійних рішень в умовах ризику.

Детермінантами виникнення деструктивних емоційних станів виступають негативні емоціогенні чинники, що впливають на співробітників при виконанні службових обов'язків в екстремальних ситуаціях правоохоронної діяльності. Серед них зустрічаються такі психічні стани, як дистрес, тривога, страх, фрустрація, афект, паніка, агресія. У цьому контексті особливої значущості набуває чинник «небезпека для життя і здоров'я».

Крім того, значною мірою виражається динаміка переживань, що характеризується переходами від одного емоційного стану до іншого – від негативного до позитивного або від одного негативного до іншого негативного, від домінування стеничних або астеничних емоцій до їх послаблення. Така мінливість емоцій впливає на якість професійних дій. Причинами виникнення деструктивних емоційних станів, що зумовлюють їх виражену динаміку є психологічна неготовність правоохоронців до дій у небезпечних ситуаціях та особливості їх емоційної сфери, зокрема схильність до негативних переживань при появі емоціогенних чинників.

До типових характеристик особистості, котрі зумовлюють неадекватну поведінку службовців і появу деструктивного пси-

хічного стану в небезпечних для життя і здоров'я ситуаціях, відносяться 15 ознак: чутливий до загрози, тривожний, збуджений; схвилюваний, незадоволений, заклопотаний, агресивний; незахищений; гостро реагуючий на небезпеку, боязкий, імпульсивний, переляканий, злий; жорстокий; неспокійний.

Разом з тим, психологами виявлено вісім емоційних особистісних якостей, які виступають віктимогенними чинниками і передумовами прояву деструктивних емоційних станів у працівників правоохоронних органів: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, неврівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, емоційна лабільність. Деструктивними емоційними станами, які мають віктимогенний потенціал, є дистресовий і агресивний стани та стан страху.

Значний віктимний потенціал деструктивних емоційних станів підтверджує необхідність в організації заходів у процесі психологічної підготовки особового складу правоохоронних органів, спрямованих на формування умінь саморегуляції емоційних станів у ситуаціях ризику, розвиток емоційно-вольової стійкості до впливу негативних психологічних станів на поведінку і успішність професійної діяльності.

Психологами встановлена прямо пропорційна залежність між профілактикою несприятливих емоційних станів і можливістю успішного вирішення проблем ефективності професійної діяльності в екстремальних ситуаціях. Тому для ефективного виконання службових завдань правоохоронець повинен мати певні знання про природу деструктивних емоційних станів, несприятливі чинники оперативно-службової діяльності та психологічні травми, вміння регулювати власні емоційні стани.

Викладене вище дозволяє наголосити на значущості психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до дій в екстремальних ситуаціях для досягнення ефективності їх професійної діяльності. Провідним напрямом у цьому процесі є підготовка до саморегуляції в умовах, небезпечних для життя і здоров'я.

Розкриваючи сутність психологічної підготовки працівників правоохоронних органів слід конкретизувати дане поняття як спеціально організований, цілеспрямований процес формування особистісно-професійних якостей і оптимізації психічних станів, необхідних для успішного, виконання оперативно-службових завдань та досягнення ефективності професійної діяльності.

Мета психологічної підготовки працівників правоохоронних органів – формування у них психологічної компетентності

при виконанні службових завдань в екстремальних умовах професійної діяльності.

Завдання психологічної підготовки працівників правоохоронних органів полягає у розвитку емоційно-вольової стійкості до дії стрес-факторів, психологічних якостей і вмінь, необхідних для ефективного виконання професійних дій у небезпечних умовах оперативно-службової діяльності.

Специфіка психологічної підготовки зумовлена особливостями правоохоронної діяльності, які виражаються у вимогах до особистісних і професійних якостей – емоційно-вольової стійкості, здатності до саморегуляції, психологічній надійності при впливі стресових факторів.

Відповідно до цього *зміст* психологічної підготовки має характеризуватися чітко вираженою професійною спрямованістю на:

- формування психологічної готовності до боротьби зі злочинністю, що передбачає формування професійної спрямованості правоохоронців, розвиток у них стійких інтересів до професійної діяльності, нетерпимості до правопорушень, звички сумлінно і чітко виконувати правові норми, загостреного почуття справедливості та законності;
- розвиток психологічної зорієнтованості в різних аспектах правоохоронної діяльності, що включає ознайомлення працівників з основами психології, знання психологічних особливостей правопорушників і злочинних груп, а також оперативно-розшукових дій;
- вдосконалення умінь застосовувати психологічні прийоми впливу в конфліктних ситуаціях спілкування з правопорушниками, навчання способам вирішення конфліктів, оволодіння навичками використання тактичних прийомів поведінки в конфліктній ситуації в оперативних цілях;
- формування психологічної стійкості, вміння володіти власним психічним станом у напружених ситуаціях професійної діяльності;
- розвиток передбачення труднощів при вирішенні службових завдань, що сприяє точному виконанню професійних дій в умовах максимальних психологічних труднощів;
- розвиток позитивних емоційно-вольових якостей особистості (відповідальності, стійкості до невдач, стійкості до ризику, самовладання, витримки), навчання прийомам саморегуляції та самоконтролю, оволодіння прийомами зняття нервової напруги, активізації внутрішніх ресурсів на виконання поставленого завдання;

- формування вольової активності та навичок вольових дій, що спонукають на подолання труднощів і перешкод у професійній діяльності;
- підготовка до психічних перевантажень у роботі, зумовлених різними стрес-факторами, що позначається на ефективності професійної діяльності й вимагає освоєння прийомів психорегулюючого тренування, застосування яких забезпечує відновлення працездатності й зняття психічної напруги.

Показником психологічної готовності працівника правоохоронних органів виступає його *психологічна компетентність*, що включає сукупність психологічних характеристик, які відповідають специфічним психологічним особливостям професійної діяльності правоохоронця.

Структуру психологічної компетентності правоохоронця складають чотири основні компоненти: 1) професійно-психологічна зорієнтованість і чутливість (прагнення і здатність до розуміння психологічних аспектів ситуацій і людей, з якими правоохоронець має справу, вміння розібратися в їх внутрішньому світі); 2) психологічна готовність до професійних дій, що виявляється у: а) розумінні психологічних умов оптимізації професійних дій та вмінні забезпечувати їх створення; б) використанні психологічних засобів реалізації професійних дій; в) застосуванні психологічних методів, використання яких сприяє підвищенню ефективності рішення оперативно-службових завдань; 3) професійна спостережливість і розвинена пам'ять співробітника, що включає: а) вміння застосовувати психологічно обгрунтовані прийоми і правила для підвищення ефективності професійного спостереження; б) професійну уважність; в) натренованість органів почуттів і сприймань; г) натренованість в точному запам'ятовуванні, збереженні та правильному відтворенні інформації, значущої для вирішення службових завдань; 4) психологічна стійкість, яка виражається у здатності до емоційно-вольової саморегуляції, готовності діяти спокійно і впевнено в психологічно складних, емоційно напружених, небезпечних і відповідальних ситуаціях професійної діяльності.

Організація і проведення психологічної підготовки в органах правоохоронної системи передбачає розвиток у службовців вказаних вище професійно значущих якостей і умінь, з урахуванням диференціації співробітників за критерієм успішності та стійкості при виконанні завдань не тільки в екстремальних (небезпечних для життя і здоров'я) умовах несення служби, але й упродовж всієї служби.

У зв'язку з цим доцільною розробити і впровадити у практику програму психологічної підготовки працівників правоохоронних органів до саморегуляції психічних станів і поведінки при виконанні професіональних дій у небезпечних ситуаціях.

Мета програми – вдосконалення психологічної підготовки правоохоронців до саморегуляції психічних станів та їх оптимізації в екстремальних ситуаціях професійної діяльності.

Завдання програми: формування психологічної компетентності щодо дій в екстремальних ситуаціях, оволодіння методами саморегуляції емоційного стану та поведінки, освоєння способів їх профілактики та реабілітації після виконання службових завдань.

Для визначення способів реалізації поставленої мети і завдань програми варто конкретизувати поняття «емоційно-вольова стійкість» і «емоційно-вольова саморегуляція».

У науковій літературі *емоційно-вольова стійкість* службовця тлумачиться як здатність зберігати в складних умовах стабільний психічний стан, сприятливий для успішної роботи. Ця особистісно-професійна якість проявляється у: а) відсутності в службовця психологічних реакцій, що знижують ефективність дій в екстремальних ситуаціях і породжують неточності, промахи, помилки; б) натренованості в бездоганному виконанні професійних дій у психологічно складних умовах; в) умінні зберігати професійну пильність, виявляти розумну настороженість і увагу до ризику, небезпеки, несподіванок; г) невіддатливості до психологічного тиску з боку третіх осіб, які намагаються впливати на законне ведення юридичних справ; д) умінні вести напружену психологічну боротьбу з особами, які протидіють попередженню, розкриттю та розслідуванню злочинів; е) умінні володіти собою в психологічно напружених, конфліктних, провокуючих ситуаціях.

Для успішного виконання службових завдань у працівників правоохоронних органів необхідно сформувавши почуття самовладання, здатність самостійно приймати оперативні рішення, здатність до саморегуляції поведінкою та емоціями. Завдяки саморегуляції можна активізувати або загальмувати психічні процеси, а також підвищити якість підготовки та ефективність дій. Наприклад, при контакті з озброєним злочинцем може виникнути почуття страху, невпевненості за умов ризику, коли варто мобілізувати зусилля на виконання службових завдань.

Процес розвитку психічної саморегуляції передбачає систематичне тренування здатності впливати на власний емоційний стан і поведінку. *Психічна саморегуляція* має дві цільові установки: з одного боку, – створення максимально сприятливих

психологічних передумов для успішного виконання службової діяльності, з другого – полегшення переходу до відпочинку і релаксації. При цьому слід розрізняти застосування простих психорегулюючих прийомів, знайдених самим працівником у результаті професійного і життєвого досвіду («наївна» психорегуляція) та оволодіння тренувальними методами – способами цілеспрямованого змінення автономних процесів, тобто тих, які не можуть керуватися звичайними засобами. Бажаний ефект досягається шляхом планомірно повторюваного тренування.

Розвиток психічної саморегуляції за допомогою емоційно-вольового тренування спирається на загальний принцип функціонування організму: постійний зворотний зв'язок, референтну сигналізацію центральної нервової системи про виконання фізіологічних процесів. Ці сигнали можуть сприйматися диференційовано і створювати основу, на якій створюється зміст програм тренування емоційно-вольової саморегуляції (тренування почуття внутрішньої розкутості, різкості, напруги, розслаблення).

Емоційно-вольова саморегуляція – це система прийомів самовпливу, яка застосовується для підвищення емоційно-вольової стійкості в напружених і небезпечних ситуаціях професійної діяльності. Сутність емоційно-вольової саморегуляції полягає у розвитку здатності до самостійного впливу на власні регулюючі психологічні та нервові механізми за допомогою вправ і прийомів. Емоційно-вольова саморегуляція вдосконалює такі психологічні якості, як самовладання, впевненість у своїх силах, уважність, інтелектуальна активність, розвиває навички запам'ятовування. Водночас емоційно-вольова саморегуляція сприяє запобіганню розумової та фізичної перевтоми, зміцненню нервової системи і підвищенню стійкості психіки до негативних впливів, збільшенню працездатності працівника.

Отже, здатність до емоційно-вольової саморегуляції працівників правоохоронних органів забезпечує розвиток у них психічних станів, сприятливих для оптимального використання своїх внутрішніх можливостей, актуалізації особистісних і професійних якостей, необхідних для виконання службових завдань в екстремальних ситуаціях.

У психофізіологічному аспекті емоційно-вольова саморегуляція досягається завдяки спеціальним центрально-мозковим перебудовам, у результаті чого активізується інтегрована діяльність організму, яка концентрована й раціонально спрямовує всі його можливості на вирішення конкретних завдань, наприклад у протидії злочинцям.

Процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції ґрунтується на таких *принципах*: 1) релаксації – визволення тіла й психіки від напруги та розслаблення м'язів, оскільки тілесним виразом негативних емоцій є м'язова напруга (спотворене обличчя, стиснене дихання, нервові тремтіння, заціпеніння або метушливість); 2) візуалізації – створення внутрішнього образу, активізація уяви за допомогою слухових, зорових, нюхових, смакових, дотикових відчуттів для ефективного використання своїх внутрішніх ресурсів, актуалізації психічних процесів; 3) самонавіювання – активна установка, що дозволяє виразити образи, які відображаються у свідомості внутрішнім «відлунням» такими словами: «Я можу це зробити».

Структура програми включає три модулі: модуль I – теоретична підготовка; модуль II – практична підготовка; модуль III – психотехнологічна підготовка, що передбачає оволодіння психотехнікою саморегуляції деструктивних емоційних станів на основі проведення тренінгу.

**Тематичний план спецкурсу
«Психологічна підготовка працівника
правоохоронних органів»**

Модулі	№ теми	Назва теми	К-сть годин
I. Теоретична підготовка	1	Поняття, динаміка та класифікація психічних станів працівників правоохоронних органів	2
	2	Психологічна характеристика деструктивних емоційних станів в екстремальних ситуаціях професійної діяльності	2
	3	Психодіагностика та методи саморегуляції деструктивних емоційних станів працівниками правоохоронних органів	2
		Всього:	6
II. Практична підготовка	4	Психотехнічні прийоми самодіагностики, релаксації та зняття напруги правоохоронців	2
	5	Тактика надання допомоги напарникові в знятті негативних емоційних станів при спільному вирішенні службових завдань	2
	6	Прийоми зняття посттравматичних емоційних переживань у працівників правоохоронних органів	2
		Всього:	6

III. Психотехнічна підготовка		Психотехніка контролю та регуляції деструктивних емоційних станів у працівників правоохоронних органів	2
	7	Психотехніка антистресової поведінки правоохоронця	2
	8	Психотехніка подолання страху в екстремальних ситуаціях професійної діяльності	2
	9	Паніка та її подолання при виконанні службових завдань	2
	10	Самоконтроль фрустраційних реакцій правоохоронця	2
	11	Прийоми зниження агресивних станів	2
	12	Прийоми профілактики та подолання афективних станів у працівників правоохоронних органів	2
		Всього:	14
		РАЗОМ:	20

Для тренувань щодо оволодіння способами саморегуляції можуть бути рекомендовані такі *види професійно-психологічного тренінгу*: 1) тренінг пізнавальних якостей, спрямований на розвиток спостережливості і накопичення досвіду професійних сприймань, тренування розвитку професійної чутливості; 2) комунікативний тренінг, який передбачає оволодіння навичками встановлення психологічного контакту і довірчих відносин, здійснення психологічного впливу на осіб, які становлять оперативний інтерес; 3) рольовий тренінг, який включає розвиток навичок рольової поведінки та здатності до імпровізації за допомогою рольової гімнастики; 4) психорегулююче тренування (у т.ч. аутогенне тренування), що дозволяє регулювати емоційні стани, знімати зайву напругу, створювати позитивний настрій в діяльності співробітника; 5) психотехнічні ігри, що передбачають виконання певних ролей і дій у квазіпрофесійних ситуаціях.

Складність завдань, змісту і способів здійснення професійно-психологічного тренінгу висуває високі вимоги до організації та методики його проведення. Так, при проведенні професійно-психологічного тренінгу необхідно керуватися певними *принципами* його організації: а) науковим обґрунтуванням та доцільністю тренінгу; б) професійною спрямованістю тренінгу; в) систематичністю і послідовністю в його проведенні; г) свідомістю й активністю слухачів; д) доступністю підготовки.

Практична реалізація програми здійснюється завдяки створенню оптимальних психологічних умов для успішного виконання службових дій, зокрема: а) закріплення позитивної установки щодо себе («Я справлюся»), підвищення почуття впевненості у собі; б) гармонізації та активації емоційно-афективних процесів (особливо в ситуаціях, пов'язаних з ризиком, почуттям страху, дефіцитом часу на здійснення оперативних дій); в) підвищення зосередженості при підготовці до виконання оперативно-службових дій (слідчої, оперативно-розшукової, профілактичної); г) прискорення переходу до відпочинку після значних службових навантажень.

До психологічних умов організації професійно-психологічного тренінгу слід також віднести виявлення індивідуально-психологічних особливостей правоохоронців, сприяння розкриттю їх внутрішніх ресурсів, володіння професійно значущими якостями. Це дозволяє правильно визначати форми і методи підготовки, концентрувати свої зусилля в потрібному напрямку.

Для тренувань, спрямованих на оволодіння вміннями емоційно-вольової саморегуляції, рекомендують наведені нижче методи психологічної роботи.

Метод «Психологічне моделювання умов і труднощів професійної діяльності» – це комплекс способів і засобів, котрі сприяють створенню зовнішніх і внутрішніх (психологічних) умов, наближених до реальних умов.

Метод використання прийомів логіки, що передбачає аналіз екстремальної ситуації, самопереконання в нераціональності певного деструктивного психічного стану, неадекватного нервового напруження, доцільності іншого стилю діяльності та поведінки. Психічний захист у даному випадку ґрунтується на самопереконанні в тому, що навіть із складних положень, в які потрапляє правоохоронець, можна зробити певні психологічні висновки. Необхідно проаналізувати, що сталося, де допущена помилка, і увити собі, яка може бути користь для професійної діяльності.

Метод самопереконання виступає у виді таких висловлювань: «Я найдовідченіший», «Я все можу», «Я можу розкрити злочин». Подібні самопереконання використовуються як стимул у подоланні психологічно напружених ситуацій, що виникають у правоохоронній практиці.

Метод самонаказу типу: «Треба!», «Сміливіше!», «Терпи!», «Працюй!». При використанні самонаказу слід встановити взаємозв'язок між внутрішньою промовою та дією, яка додає

працівнику внутрішньої сили, сприяє мобілізації зусиль, виступає «пусковим» стимулом. Доцільно поєднувати самонакази з формулами самопереконання. Наприклад: «Я нічого не боюся! Вперед!» або «Я впораюся з цією роботою! Сміливіше!».

Використання образів – ігровий метод, який передбачає перевтілення працівника в образ героя літературного твору або кінофільму. Уміння подумки уявити собі образ для наслідування, увійти в певну роль допомагає знайти свій стиль поведінки і не лише регулювати свій стан, але і, якщо потрібно, чинити психологічний тиск на злочинця.

Метод цілеспрямованого уявлення ситуацій, – застосування якого спрямовано на формування вміння налаштуватися або зняти нервову напругу за допомогою уяви та уявлень. При налаштуванні на виконання певної професійної дії рекомендується згадати емоційні сцени, ситуації, пов'язані з успішним розкриттям злочину, затриманням злочинця, героїчними вчинками.

Метод відволікання – передбачає досягнення певного стану тоді, коли застосування активних методів саморегуляції є недоцільним. Нерідко це буває пов'язано з вираженням стомлення, почуттям спустошення, розпачу. У таких випадках зняти психічну напругу можна за допомогою різних засобів відволікання (цікава книга, фільм, музика, природний пейзаж) .

Свідоме управління м'язовим тонусом – метод саморегуляції емоційного стану, покликаний нівелювати психічну напруженість, м'язову скутість, підвищує здатність службовця до успішної реалізації своїх можливостей.

Метод дихальної саморегуляції психічного стану використовується в ситуаціях, коли необхідно швидко «взяти себе в руки», заспокоїтися або, навпаки, підняти свій тонус. Даний метод складається з таких прийомів: заспокійливий ритм дихання, дихання на рахунок, затримка дихання.

Перевірка рівня психологічної підготовки правоохоронців здійснюється завдяки *методу психологічного аналізу* та вирішально практичних завдань.

Застосування пропонованого комплексу методів професійно-психологічного тренінгу дозволяє ефективно формувати у правоохоронців особистісно-професійні якості, уміння та навички, необхідні для виконання службових завдань професійної діяльності в екстремальних умовах. Використання методів саморегуляції посилює стимулюючу та орієнтуючу регуляцію, що включає збільшення позитивних і виключення негативних установок працівника до себе, власних можливостей, очікуваних професійних результатів.

Створення оптимістичного професійного настрою, здійснення психічного самонавіювання та саморегуляції сприяє подоланню страху, монотонності, антипатії (наприклад, до злочинців).

При виборі методів саморегуляції слід враховувати індивідуальні особливості правоохоронця та різноаспектну спрямованість цих методів: в одному випадку вони допоможуть зняти нервову напругу, розслабитися, відновити працездатність, в іншому – сприятимуть мобілізації, входженню в особливий психічний стан, адекватний умовам професійної діяльності.

У цілому спецкурс розрахований на 6 днів психологічної підготовки працівників правоохоронних органів. Заняття проводяться щодня по 4 години.

Аналіз результатів практичної реалізації запропонованої програми передбачає проведення вхідного та вихідного контролю досягнень слухачів, який включає: 1) заповнення анкети; 2) тестовий контроль знань; 3) співбесіду за підготовленими питаннями.

При комплектації навчальної групи варто враховувати результати вхідного контролю знань, досягати однорідності її складу, тобто включати в неї представників однієї служби та спеціальності.

Після закінчення занять слід здійснити порівняльний аналіз результатів вхідного і вихідного контролю знань і умінь слухачів, виявити їх динаміку.

Отримані результати психологічних досягнень працівників після реалізації програми психологічної підготовки співвідносяться з особливостями особистості працівника правоохоронних органів, його рівнем загальної професійної підготовки, соціальним оточенням, в якому він знаходиться, а також ефективністю засвоєння ним відповідних знань і умінь.

Критеріями ефективності впливу програми психологічної підготовки на особистість правоохоронця виступають: а) надійність його дій в екстремальних ситуаціях, небезпечних для життя і здоров'я; б) суб'єктивна впевненість у своїх силах; в) вміння регулювати свої емоційні стани; г) результати тестування з використанням психодіагностичних методик, що показують ступінь розвитку сприятливих емоційних станів, тривожності та емоційно-вольової стійкості.

Позитивні результати практичної реалізації програми мають проявитися в підвищенні ефективності діяльності працівників правоохоронних органів в екстремальних ситуаціях.

Висновки. На основі вищевикладеного слід підсумувати, що запропонована програма психологічної підготовки працівників правоохоронних органів має практичну значимість для форму-

вання у них психологічної компетентності, розвитку здатності до саморегуляції емоційних станів і поведінки в екстремальних ситуаціях професійної діяльності, а також емоційно-вольової стійкості, самовладання та почуття впевненості у своїх силах при виконанні службових завдань в умовах, небезпечних для здоров'я та життя.

Перспективи подальших досліджень в окресленому напрямку полягають у розробці психологічних завдань для професійного відбору правоохоронних кадрів, а також розробці методичного інструментарію для психологічної допомоги правоохоронцям після виконання службових обов'язків в екстремальних умовах.

Список використаних джерел

1. Ефремова Д.Н. Психологические особенности совладающего поведения при деструктивных эмоциональных состояниях: автореф. дис. ... к.пс.н. : 19.00.01 / Д.Н.Ефремова; Современная гуманитарная академия. – М., 2012. – 28 с.
2. Кокун О.М. Сучасні тенденції психофізичного забезпечення діяльності фахівців в умовах ризику / О.М.Кокун // Проблеми екстремальної та кризової психології: зб. наук. праць. – Вип.3. – Ч.1. – Харків : УЦЗУ, 2007. – С.245–251.
3. Ятчук М.С. Психологія оперативно-розшукової діяльності : Навчальний посібник / М.С.Ятчук. – К. : «ЦП «КОМПРИНТ», 2016. – 270 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Efremova D.N. Psihologicheskie osobennosti sovladajushhego povedenija pri destruktivnih jemocional'nyh sostojanijah: avtoref. dis. ... k.ps.n. : 19.00.01 / D.N.Efremova; Sovremennaja gumanitarnaja akademija. – M., 2012. – 28 s.
2. Kokun O.M. Suchasni tendencii' psyhofizychnogo zabezpečennja dijal'nosti fahivciv v umovah ryzyku / O.M.Kokun // Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psihologii': zb. nauk. prac'. – Vyp.3. – Ch.1. – Harkiv : UCZU, 2007. – S.245–251.
3. Jatchuk M.S. Psyhologija operatyvno-rozshukovoi' dijal'nosti : Navchal'nyj posibnyk / M.S.Jatchuk. – K. : «CP «KOMPRYNT», 2016. – 270 s.

S.O. Dienizhna, M.O. Sova. Psychological training of law enforcement officers for professional activity in extreme situations. The content and the specific character of psychological training of law enforcement officers are revealed, due to risk conditions of their work. Destructive determinants of mental conditions that adversely affect their performance in situations which are dangerous to life and health are considered. Psy-

chological characteristics which act as victimogenic factors for emotional instability, stress, fear, aggression under risk are analyzed. The essence of the concepts of «psychological competence of law enforcement», «psychic self-regulation», «emotional, volitional self-regulation», «psychological reliability» are defined. The program of psychological training of law enforcement officers how to act in emergency situations has been developed. It includes: theoretical training to optimize the development of mental states and methods of self-regulation; practical training to master the techniques of relaxation, neutralize negative and traumatic emotional states; psycho-training to master the techniques of self-control and self-regulation, anti-stress behavior, to overcome fear and panic, methods of reducing aggression, frustration, affect. The best conditions for psychological training have been grounded. The complex methods (simulation of extreme situations, using techniques of logic, self-persuasion, self-order, visualization, distraction, controlling the muscle tone, respiratory self-regulation) are suggested, the use of which contributes to psychological competence of law enforcement officers. We have provided the performance criteria of the program and recommended measures to control and analyze the results of psychological training of law enforcement officials.

Key words: psychological preparation, emergencies, psychological competence, emotional and volitional stability, self-regulation.

Received January 12, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 29, 2016

УДК 159.98:616-051

Ю.В. Дзвінчук

yuliama2478@mail.ru

ПОВЕДІНКОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Dzvinchuk Y.V. Behavioral activity as the nurses' professional mobility factor / Y.V. Dzvinchuk // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 115–127.

Ю.В. Дзвінчук. Поведінкова активність як фактор формування професійної мобільності медичних сестер. У статті проаналізовано

діагностичне дослідження типів поведінкової активності медичних сестер, яке розроблялося для побудови високого рівня розвитку професійної мобільності та здійснювалося шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи за допомогою методів математичної статистики. Виявлено найпоширеніший тип поведінкової активності досліджуваних медичних сестер – тип АБ. Порівняно типи поведінкової активності медичних сестер і показано у процентному співвідношенні. Представлено авторську методiku «Професійна мобільність медичної сестри», за допомогою якої виявлено і представлено рівні професійної мобільності медичних сестер, що дозволило діагностувати рівень готовності особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та вміння, які забезпечують ефективність професійно орієнтованої діяльності. Показано, що наявність високого рівня професійної мобільності у напружених умовах праці (відділення інтенсивної терапії, кардіології, неврології, ургентної хірургії) дозволяє особистості швидко адаптуватися до різноманітних змін у професійній сфері, нестандартно мислити й діяти, ефективно вирішувати професійні завдання різного рівня, бути здатним до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Порівняно рівні професійної мобільності медичних сестер та показано у процентному співвідношенні. Доведено, що з підвищенням рівня поведінкової активності за типом А1 зростатиме тенденція до високого рівня професійної мобільності медичних сестер, тобто до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дозволяє особистості швидко пристосовуватися до нових технологій, розвиватиметься і надалі формуватиметься вміння пристосовуватися до різних завдань діяльності у професійній діяльності медичної сестри для поліпшення догляду за пацієнтами та збагачення медсестринської практики.

Ключові слова: медичні сестри, особистість, поведінкова активність, професійна мобільність, професійна діяльність.

Ю.В. Дзвинчук. Поведенческая активность как фактор формирования профессиональной мобильности медицинских сестёр. В статье проанализировано диагностическое исследование типов поведенческой активности медицинских сестёр, которое разрабатывалось для построения высокого уровня развития профессиональной мобильности и осуществлялось путём сравнительного анализа с результатами испытуемых контрольной группы с помощью методов математической статистики. Выведено наиболее распространённый тип поведенческой активности исследуемых медицинских сестёр – тип АБ. Сравнены типы поведенческой активности медицинских сестёр и показано в процентном соотношении. Представлена авторская методика «Профессиональная мобильность медицинской сестры», с помощью которой обнаружено и представлено уровни профессиональной мобильности медицинских сестёр, что позволило диагностировать уровень готовности личности до-

статочено быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать знания и умения, которые обеспечивают эффективность профессионально ориентированной деятельности. Показано, что наличие высокого уровня профессиональной мобильности в напряжённых условиях труда (отделения интенсивной терапии, кардиологии, неврологии, ургентной хирургии) позволяет личности быстро адаптироваться к различным изменениям в профессиональной сфере, нестандартно мыслить и действовать, эффективно решать профессиональные задачи разного уровня, быть способным к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Сравнено уровни профессиональной мобильности медицинских сестёр и показано в процентном соотношении. Доказано, что с повышением уровня поведенческой активности по типу А1 растёт тенденция к высокому уровню профессиональной мобильности медицинских сестёр, то есть до профессионального и личностного развития под влиянием внешних и внутренних условий, что даёт личности возможность быстро приспосабливаться к новым технологиям, будет развиваться и в дальнейшем будет формироваться умение приспосабливаться к различным видам задач в профессиональной деятельности медицинской сестры для улучшения ухода за пациентами и обогащения медсестринской практики.

Ключевые слова: медицинские сёстры, личность, поведенческая активность, профессиональная мобильность, профессиональная деятельность.

Постановка проблеми. У більшості сучасних видів діяльності працююча людина постійно стикається з необхідністю брати на себе відповідальність і приймати рішення в умовах неповноти або, навпаки, надлишку інформації, освоювати види техніки, що безперервно змінюються т.д. Ці чинники, якщо й не обумовлюють екстремальність цієї діяльності, то все ж роблять її напруженою і вимагають спеціальної до неї адаптації. У зв'язку зі зміною характеру праці багатьох професій, зокрема до професії медичної сестри, обумовленою впровадженням сучасних технік і технологій, висуваються нові, підвищені вимоги щодо організованості, дисципліни, стриманості та наполегливості. Водночас, ефективнішою буде робота медичної сестри, якщо вона розумітиме психічний стан людини, буде вміло налагоджувати стосунки, а цього можна досягти завдяки сформованій професійній мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідників дедалі більше цікавлять особливості прояву поведінкової активності. Проблемою дослідження поведінки людей в контексті вивчення психологічної готовності до діяльності займалися О.Д. Ганушкін, М. І. Д'яченко, Л.С. Нерсесян, М.І. Томчук, В.М. Пушкін, О.Д. Сафін та ін.

Роль психологічного аспекту діяльності медичного працівника висвітлювали: М.Аряєв, І.Вітенко, В.Волков, В.Запорожан, В.Пельдингер, Є.Соколова. Характеристику особливостей професійної діяльності медичних працівників і соціально-психологічні фактори її ефективності досліджували: І.С.Вітенко, І.М.Гурвіч, М.І.Жукова, Л.М.Коробка, О.М.Юдіна.

Питання психології професійної діяльності медичних сестер пояснюються загальними закономірностями, висвітленими у психології праці, соціальній психології вченими: В.О.Бодровим, Ж.П.Вірною, Л.Г.Дикою, Є.О.Климовим, Г.В.Ложкіним, Г.С.Нікіфоровим, В.А.Петровським.

Концептуальні розробки у прикладних галузях професійної психології здійснювали: З.С.Карпенко, С.Д.Максименко, Н.І.Пов'якель, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, А.В.Фурман, Т.С.Яценко.

На важливість професійного вдосконалення медичних сестер вказували: О.Г.Бастракова, Л.Б.Віноградов, В.В.Ярцев.

Питання підвищення кваліфікації медпрацівників досліджували: М.В.Блохіна, А.В.Дружинін, Н.А.Сербіновська.

Метою даної статті є теоретичне та емпіричне дослідження типів поведінкової активності та рівнів професійної мобільності медичної сестри для підвищення ефективності їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Медсестринська справа – це самостійна професія, яка має достатній потенціал, щоб вирішувати проблеми і задовольняти потреби окремих людей та суспільства в цілому, які виникли або можуть виникнути у зв'язку зі змінами здоров'я. Як відомо, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) розглядає сестринський персонал як реальний потенціал для задоволення зростаючих потреб населення в доступній медичній допомозі. З розвитком суспільства зростає попит на медсестринські послуги, визначаються сфери охорони здоров'я, де потрібно є не лише увага, а й компетенція та високопрофесійна опіка медичних сестер. Науково обґрунтована медсестринська практика спирається на об'єктивні дані про найефективніші шляхи медсестринських втручань. Специфіка роботи медичних працівників полягає в тому, що вони у процесі своєї професійної діяльності контактують з великою кількістю людей, починаючи від колег і закінчуючи пацієнтами та їх родичами. В житті і діяльності медичної сестри органічно поєднуються: високий професіоналізм, гуманність та милосердя, глибоке поняття громад-

ського значення своєї роботи, комплексний всебічний догляд за пацієнтами і полегшення їх страждань, відновлення здоров'я і реабілітація, сприяння зміцненню здоров'я і попередженню захворювань, готовність цілком віддати себе обраній професії, навіть в найтяжчих умовах [4].

На способи володіння собою впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, направленість характеру. Виразність тих або інших способів реагування у важких умовах діяльності залежить від рівня розвитку особистості – чим вищий рівень розвитку особистості, тим успішніше вона справляється з труднощами, що виникають [5].

Відповідно до цього, перешкоди, що зустрічаються в житті людини виникають не тільки через зовнішні (навколишнє середовище), а й через внутрішні (індивідуальні особливості) умови. Як захисні, так і опановуючі стилі реагування пов'язані з установками і переживаннями, відношенням до себе та інших, зі структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, емоційними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки [1].

Стратегії поведінки є різноманітними варіантами процесу адаптації і поділяються на соматичні, особистісні і соціально-орієнтовані залежно від переважаючої участі в адаптаційному процесі того чи іншого рівня життєдіяльності особистісно-змістової сфери [2].

Для забезпечення витривалості у напружених умовах праці кожна людина використовує власні ресурси, тому поведінку в таких умовах доцільно розглядати як результат взаємодії способів управління, що виникають як відповідь особистості на сприйману загрозу, та наявного ресурсу, який сприяє її подоланню [3].

Вміння зорієнтуватись у ситуаціях, що постійно змінюються, вибрати єдине вірне рішення в напружених умовах, виробити стратегію поведінки медичної сестри при загрозі життю пацієнта для забезпечення вчасної медичної допомоги є тією психологічною технологією, яка передбачає високий рівень професійної мобільності та поведінкової активності .

Метою досліджень медичних сестер є вивчення умов психологічних особливостей медичних сестер для поліпшення догляду за пацієнтами, якомога швидшої активізації пацієнта, збагачення медсестринської практики шляхом удосконалення технологій медсестринських маніпуляцій, попередження внутрішньолікарняної інфекції.

У нашому дослідженні були застосовані методика діагностики типу поведінкової активності (тест-опитувальник Л. Й. Вассермана і Н. В. Гуменюка), яка призначена для виявлення типів поведінки людини, рівня її загальної активності і особливостей особистості, які пов'язані з певним типом. Даний тест-опитувальник належить до методик діагностики стратегій поведінкової активності в напружених умовах діяльності, а також соціально-психологічної діагностики розвитку особистості та авторська анкета «Професійна мобільність медичної сестри».

Досліджуваними стали 140 медичних сестер лікувально-профілактичних закладів Луцька та Луцького району, які працюють у напружених умовах праці (відділення інтенсивної терапії, кардіології, неврології, ургентної хірургії).

Авторами-розробниками методики діагностики типу поведінкової активності Л. Й. Вассерманом і Н. В. Гуменюком було виділено такі 5 типів особистості:

1. Виражена поведінкова активність – *тип А* (гіперактивна, дуже енергійна, нетерпляча, імпульсивна особистість).

2. Тенденція до поведінкової активності типу *А – тип А 1* (енергійна особистість з підвищеною діловою активністю, прагненням до конкуренції, проте без амбіційності та агресивності).

3. Проміжний (перехідний) тип особистісної активності – *тип АБ* (збалансована, впевнена, емоційно-стабільна особистість з помірно вираженою схильністю до домінування).

4. Тенденція до поведінкової активності типу *Б – тип Б 1* (раціональна, обережна, некваплива особистість з помірною активністю).

5. Виражений поведінковий тип особистісної активності – *тип Б* (вразлива, розважлива особистість, що схильна до розумової діяльності).

Під час аналізу результатів було виявлено, що найпоширеніший тип поведінкової активності досліджуваних медичних сестер – це перехідний тип (тип АБ) – 47,63%. Для даного типу характерні прагнення збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять і вміло організованим відпочинком, моторика і мовна експресія помірно виражені [9].

У 39,75% досліджуваних було виявлено тенденцію до поведінкової активності (тип А 1). Це особи, у яких підвищена ділова активність, напористість, захопленість роботою, цілеспрямованість, енергійна, виразна мова і міміка, емоційно насичене життя, прагнення до успіху і лідерства, неповна задоволеність досягнутим, постійне бажання поліпшити результати зробленої

роботи, є чутливість до похвали і критики, нестійкість настрою і поведінки в емоційно напружених ситуаціях [8].

Для осіб, у яких діагностується певна тенденція до поведінкової активності – тип Б 1 (7,13% досліджуваних), характерні раціональність, обережність, неквапливість. Це особистості з помірною активністю, характеризуються емоційною «скупістю», стримані в словах, урівноважені у відповідних діях. Приховане незадоволення виражають відкритим з'ясуванням стосунків.

Особистості типу Б (3,63% досліджуваних) вразливі, перед прийняттям рішення ретельно зважують всі «за» і «проти», схильні до розумової діяльності. Це люди з яскраво вираженою прагматичною направленістю, що стосується відношення як до самої роботи, так і до людей. У деяких випадках готові до прийняття відповідальності на себе, але частіше за все залишаються в тіні [9].

І власне виражену поведінкову активність (тип А) виявлено лише в 1,85% досліджуваних, для яких характерними є такі риси: перебільшена потреба в діяльності, надмірна захопленість роботою, ініціативність, невміння відволікатися від роботи, розслабитися, нетерплячість, емоційна нестриманість у суперечках [6].

Для особистості типу А не сам собою неуспіх у соціальній конкуренції є фатальним і безумовним фактором психоемоційного дистресу, а те, як реагують на цей неуспіх інші. Будь-яке зауваження неуспіху особистості типу А, підкреслення і звернення уваги на її неуспіх у конкурентній соціальній взаємодії веде до зростання внутрішньої напруги [7].

Кількісне та відсоткове співвідношення поведінкових типів досліджуваних медичних сестер представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісне та відсоткове співвідношення поведінкових типів

Типи	Тип А	Тип А 1	Тип АВ	Тип В	Тип В 1
Бали	167 і менше	168 – 335	336 – 459	460 – 626	627 і більше
Кількість досліджуваних	3	55	67	10	5
Відсоткове співвідношення досліджуваних	1,85	39,85	47,63	7,13	3,63

Отже, у більшості досліджуваних медичних сестер, що становить 47,63%, виявлено переважаючий перехідний тип поведінкової активності (тип АВ). Це означає, що поведінкова ак-

тивність у напружених умовах праці пов'язана зі збудливими механізмами активного переживання потреби. Спонування до дії пов'язане з початком установки на дію. Ця установка здійснюється в момент прийняття рішення і є основою вольової поведінки.

Поняття «професійна мобільність» має декілька визначень, які є тотожними. Вони характеризують мобільність як здатність людини швидко й ефективно самоорганізовуватися, змінюватися відповідно до життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного професійного середовища та професійних груп і, власне, ефективно працювати. Наприклад, І. Шпекторенко, досліджуючи професійну мобільність державних службовців, розглядає професійну мобільність зокрема:

1) здатність (тобто готовність) особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності;

2) рухливість особистості, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін;

3) ознаку кар'єрного розвитку індивіда;

4) процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [11].

Причини, які зумовлюють необхідність формування професійно мобільного фахівця, можуть бути зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні – спричинені об'єктивною необхідністю зміни професійної спеціалізації, статусу особистості внаслідок розвитку або реформування обраної сфери професійної діяльності. Внутрішні причини зумовлені суб'єктивними (індивідуальними) особливостями, пов'язаними з мотивацією успіху, спрямованістю особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток (що можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, яке базується на відповідних цінностях і потребах), кар'єрне зростання [10].

Для дослідження професійної мобільності медичних сестер респондентам була запропонована авторська анкета «Професійна мобільність медичної сестри», яка включає питання різнобічної діяльності медичної сестри в напружених умовах стаціонару.

Аналіз проведеного дослідження 140 фахівців дає можливість говорити про переважаючий середній рівень професійної мобільності медичних сестер (56,68% досліджуваних). Це означає, що такі особистості адаптуються до різноманітних змін у професійній сфері з деякими труднощами, ефективно вирішу-

ють професійні завдання тільки свого кваліфікаційного рівня, але здатні до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Проте ми можемо говорити, що і високий рівень притаманний нашим медичним сестрам. Це 19,97% від загальної кількості досліджуваних. Наявність високого рівня професійної мобільності дозволяє особистості швидко адаптуватися до різноманітних змін у професійній сфері, нестандартно мислити й діяти, ефективно вирішувати професійні завдання різного рівня, бути здатним до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Діагностовано низький (6,04%) і нижчий середнього (17,31%) рівні професійної мобільності дають можливість сказати, що даним працівникам важко адаптуватися до змін у професійній сфері, вони з труднощами вирішують професійні завдання складного рівня, їм важко саморозвиватися та самовдосконалюватися.

Кількісне та відсоткове співвідношення рівнів професійної мобільності медичних сестер наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Кількісне та відсоткове співвідношення
рівнів професійної мобільності**

Рівні	Низький	Нижчий середнього	Середній	Високий
Бали	15 і менше	16 – 30	31 – 69	70 і більше
Кількість досліджуваних	8 чол.	24 чол.	80 чол.	28 чол.
Відсоткове співвідношення досліджуваних	6,04	17,31	56,68	19,97

Провівши порівняння між показниками поведінкових типів та рівнів професійної мобільності досліджуваних медичних сестер, ми виявили залежність між цими змінними, про що свідчить високий коефіцієнт кореляції Пірсона, що становить 0,75. Тобто, у респондентів із типами поведінкової активності Б, Б1 виявлено схильність до низького рівня професійної мобільності, із типом А – до рівня нижче середнього, із типом АБ – до середнього рівня, та із типом А1 – до високого рівня професійної мобільності (рис. 1).

Психологічний зміст отриманих кореляцій полягає у тому, що з підвищенням рівня поведінкової активності за типом А1 зростатиме тенденція до високого рівня професійної мобільнос-

ті, тобто до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дозволяє швидко пристосовуватися до нових технологій, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання. Розвиватиметься і надалі формуватиметься уміння пристосовуватися до різних видів діяльності.

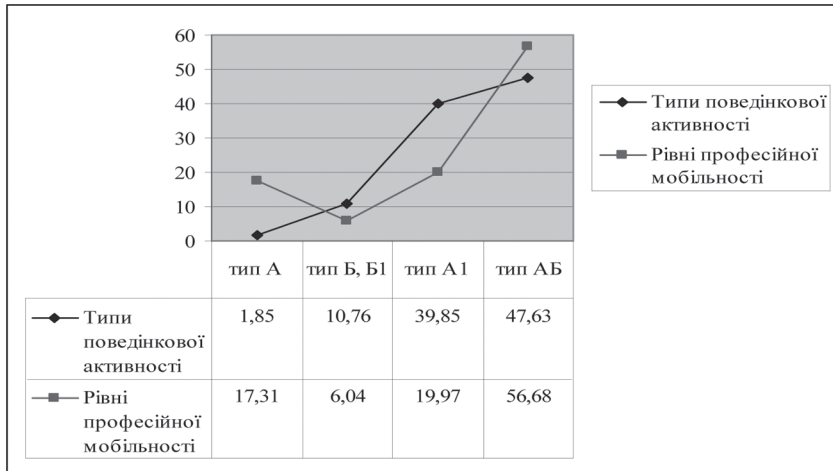


Рис. 1. Кореляційний аналіз показників поведінкових типів та рівнів професійної мобільності

Висновки. У результаті з'ясовано, що досліджувана професійна група медичних сестер характеризується прагненням збалансувати напружену роботу зі зміною занять і вміло організованим відпочинком (перехідний тип поведінкової активності (тип АБ) і здатністю та готовністю оволодівати новими технологіями діяльності, набувати нових знань та умінь як основи ефективної професійної діяльності (середній рівень професійної мобільності). У всіх досліджуваних медичних сестер у більшій чи меншій мірі розвинутий самоконтроль, спостерігається точність виконання професійних вимог. Більшості досліджуваних властиві сила, емоційна стійкість, витриманість, спокій, вони високопрацевдатні, реалістично налаштовані, емоційно зрілі, спокійні, реально оцінюють ситуацію. Для того, щоб досягнути високого рівня професійної мобільності, тобто якості особистості, що характеризує здатність і готовність швидко й успішно оволодівати новими технологіями діяльності, набувати нові знання та вміння як основи ефективної професійної діяльності, у досліджуваних

медичних сестер, необхідно розвивати рівень поведінкової активності за типом А1, тобто відвертих, терпимих особистостей, які ладять з людьми і добре працюють в колективі та обережні у своїх вчинках.

Перспективи подальших досліджень. У подальших дослідженнях маємо намір емпірично виявити взаємозв'язки індивідуальних психологічних особливостей медичних сестер із типами поведінкової активності та рівнями професійної мобільності.

Список використаних джерел

1. Абульханова–Славская К. О. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. О. Абульханова–Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110–134.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной готовности: [Учеб. пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Бодров В. А. Психология и надёжность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Л. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
4. Вронська В.М. Роль психологічної підготовки медичних сестер у збереженні та зміцненні здоров'я дітей / В.М. Вронська // Вісник післядипломної освіти. – Вип. 10 (23). – С.198–207.
5. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю.М. Забродин. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 192 с.
6. Личность типа «А» как психологический феномен : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10565-lichnost-tipa-a-kak-psihologicheskij-fenomen.html>
7. Методика «Тип поведенческой активности» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00070.htm> / Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк.
8. Мул С.А. Експериментальне дослідження стратегій поведінкової активності в стресових умовах / С.А.Мул // Вісник ОНУ. – Сер. : Психологія. – 2013. – Т. 18, вип. 4(30). – С. 228–234.
9. Наугольник Л. Б. Індивідуальні особливості поведінкової активності керівників ОВС у стресових умовах / Л. Б. Наугольник // Науков. вісник ЛДДУВС. – Сер.: Психологія. – 2014. – Вип. 2. – С. 45–54.

10. Сушенцева Л. Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу / Л. Л. Сушенцева // Теорія і методика професійної освіти. – № 1. – 2011. – С. 3–11.
11. Шпекторенко І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4 (24). – С. 467–472.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova–Slavskaja K. O. Aktivnost' i soznanie lichnosti kak sub'ekta dejatel'nosti / K. O. Abul'hanova–Slavskaja // Psihologija lichnosti v socialisticheskom obshhestve. Aktivnost' i razvitie lichnosti. – M.: Nauka, 1989. – С. 110–134.
2. Bodrov V.A. Psihologija professional'noj gotovnosti: [Ucheb. posobie dlja vuzov] / V.A. Bodrov. – M. : PER SJe, 2001. – 511 s.
3. Bodrov V. A. Psihologija i nadezhnost': chelovek v sistemah upravlenija tehnikoj / V. A. Bodrov, V. L. Orlov. – M. : Institut psihologii RAN, 1998. – 288 s.
4. Vrons'ka V.M. Rol' psihologichnoi' pidgotovky medychnyh sester u zberezheni ta zmicnenni zdorov'ja ditej / V.M. Vrons'ka // Visnyk pisljadyplomnoi' osvity. – Vyp. 10 (23). – S.198–207.
5. Zabrodin Ju.M. Ocherki teorii psihologicheskoy reguljacii povedenija / Ju.M. Zabrodin. – M. : JuNITI, 1997. – 192 s.
6. Lichnost' tipa «A» kak psihologicheskij fenomen. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10565-lichnost-tipa-a-kak-psihologicheskij-fenomen.html>
7. Metodika «Tip povedencheskoj aktivnosti» : [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psylist.net/praktikum/00070.htm> / L.I. Vasserman i N.V. Gumenjuk.
8. Mul S.A. Eksperymental'ne doslidzhennja strategij pove-dinkovoi' aktyvnosti v stresovyh umovah / S.A.Mul // Visnyk ONU. – Ser. : Psihologija. – 2013. – T. 18, vyp. 4(30). – S. 228–234.
9. Naugol'nyk L. B. Indyvidual'ni osoblyvosti povedinkovoi' aktyvnosti kerivnykiv OVS u stresovyh umovah / L. B. Nau-gol'nyk // Naukov. visnyk LDUVS. – Ser.: Psihologija. – 2014. Vyp. 2. S. 45–54.

10. Sushenceva L. L. Problema profesijnoi' mobil'nosti u konteksti mizhdyscyplinarnogo pidhodu / L. L. Sushenceva // Teorija i metodyka profesijnoi' osvity. – № 1. – 2011. – S. 3–11.
11. Shpektorenko I. Ponjattja ta struktura fenomenu profesijnoi' mobil'nosti derzhavnogo sluzhbovcja / I. Shpektorenko // Universytets'ki naukovy zapysky. – 2007. – № 4 (24). – S. 467–472.

Y.V. Dzvinchuk. Behavioral activity as the nurses' professional mobility factor. The article analyzes the diagnostic investigation of the nurses' behavioral activity types, which was developed to build a high professional mobility level and carried out by comparative analysis with the results of the investigated control group by the mathematical statistics methods. The most common behavioral activity type of investigated nurses – type AB – is found. The nurses' behavioral activity types are compared and demonstrated as a percentage. The author's method of «Professional Mobility» is presented. It helps to reveal and present nurses' levels of professional mobility that allowed to diagnose the personality's level of readiness quickly enough and successfully master a new technique and technology, to acquire knowledges and skills that ensure the efficiency of professionally oriented activities. It's shown the presence of high level professional mobility in strained conditions of work (intensive care, cardiology, neurology, emergency surgery departmens) allows the personality to adapt to various changes in the professional field, to think and act, to solve professional tasks of various levels effectively, to be able to professional self-development and self-improvement. The nurses' professional mobility levels are compared and shown as a percentage. It's proved, that with the increasing of the behavioral activity on type AB the tendency to high professional nurses' mobility level will grow, that is to the professional and personal development under the influence of external and internal conditions, that enables the personality to adapt to new technologies quickly, and will develop and form the ability to adapt to the various tasks of the nurses' professional activities for the improvement of patient care and to enrich nursing practice.

Key words: nurses, personality, behavioral activity, professional mobility, professional activities.

Received January 14, 2016
Revised January 29, 2016
Accepted February 12, 2016

Особливості детермінант конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості

Zhovner V.Y. Peculiarities of competitiveness determinants in crisis periods of personality's professional development / V.Y. Zhovner // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 128–138.

В.Ю. Жовнер. Особливості детермінант конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості. У статті здійснено аналіз детермінант, які зумовлюють суттєві зміни суб'єкта діяльності та впливають на структурні компоненти особистості фахівця і, в цілому, на інтегральний простір конкурентоспроможності особистості.

Зазначено, що нормативні кризи у професіогенезі мають свої особливості, що зумовлено своєрідністю вікових періодів, стадіями професійного розвитку. Водночас ненормативні кризи зумовлені важкими обставинами життєдіяльності, які супроводжуються відповідними особливостями проявів інтегрального простору конкурентоспроможності в структурних компонентах особистості. Встановлено, що суттєвий вплив на виникнення криз особистості на перших стадіях професійного розвитку мають об'єктивні чинники, а починаючи, зі стадії адаптаційного входження в професію, і в подальшому на стадіях первинної й вторинної професіоналізації і, особливо, стадії майстерності все більшу роль відіграють суб'єктивні чинники.

Зроблено висновок, що психологічні особливості детермінант і проявів інтегрального простору конкурентоспроможності в кризові періоди професійного розвитку зумовлені, в першу чергу, соціально-професійною спрямованістю і особистісною активністю фахівця, соціально-економічними умовами життєдіяльності, віковими психофізіологічними змінами, якісним позитивним та професійним розвитком, що викликає перебудову мотиваційної, когнітивної, професійної, поведінкової сфер в структурі особистості і у сукупності позитивно впливає на конкурентоспроможність фахівця і сприяє конструктивному виходу з криз професійного становлення особистості

Ключові слова: особливості, детермінанти, конкурентоспроможність, кризові періоди, професійне становлення, особистість.

В.Ю. Жовнер. Особности детерминант конкурентоспособности в кризисные периоды профессионального становления личности. В статье проанализированы детерминанты, которые обуславливают существенные изменения субъекта деятельности и влияют на структурные компоненты личности специалиста и, в целом, на интегральное пространство конкурентоспособности личности.

Отмечено, что нормативные кризисы в професиогенезе имеют свои особенности, что обусловлено своеобразием возрастных периодов, стадиями профессионального развития. В то же время ненормативные кризисы обусловлены тяжелыми обстоятельствами жизнедеятельности, сопровождающиеся соответствующими особенностями проявлений интегрального пространства конкурентоспособности в структурных компонентах личности. Установлено, что существенное влияние на возникновение кризисов личности на первых стадиях профессионального развития имеют объективные факторы, а начиная со стадии адаптационного вхождения в профессию, и в дальнейшем на стадиях первичной и вторичной профессионализации и, особенно, стадии мастерства все больше играют роль субъективные факторы.

Сделан вывод, что психологические особенности детерминант и проявлений интегрального пространства конкурентоспособности в кризисные периоды профессионального развития обусловлены в первую очередь социально-профессиональной направленностью и личностной активностью специалиста, социально-экономическими условиями жизнедеятельности, возрастными психофизиологическими изменениями, качественным позитивным и профессиональным развитием, что вызывает перестройку мотивационной, когнитивной, профессиональной и поведенческой сфер в структуре личности, которые в совокупности положительно влияют на конкурентоспособность специалиста и способствуют конструктивному выходу из кризисов профессионального становления личности.

Ключевые слова: особенности, детерминанты, конкурентоспособность, кризисные периоды, профессиональное становление, личность.

Постановка проблеми. Умови і особливості функціонування нинішнього суспільства у 21 столітті визначаються конкурентоспроможністю як однієї з основних складових успішності підприємницької діяльності. Докорінні зміни, які відбуваються одночасно у багатьох напрямках, перетворюють всі сфери життєдіяльності людини у суспільстві та вимагають конкурентоспроможності фахівців, які здатні бути гнучкими, швидко змінюватись, адаптуватись до надзвичайно складних умов ринкової економіки, прагнути до найвищих стандартів і статусу у суспільстві, долати перешкоди, систематично оволодівати і впроваджу-

вати нові професійні компетентності, досягати поставленої мети [1, 2, 4, 5, 7].

Водночас, конкурентоспроможні, успішні фахівці мають бути в гармонії із зовнішніми (економічними, юридичними, організаційними) і внутрішніми чинниками, що зумовлено індивідуально-психологічними особливостями, онтогенетичним професійним розвитком особистості зі збереженням психічного і фізичного її здоров'я [1, 2, 3, 8].

Виходячи з нинішніх реалій соціально-економічного розвитку України, в умовах політичних та соціальних потрясінь внаслідок фінансово-економічних криз різної інтенсивності у світовому масштабі набувають нового змісту підходи щодо розгляду особливостей детермінант конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості [2, 3, 4, 8].

Аналіз останніх досліджень. Низка науковців, розглядаючи концепції професіогенезу особистості, стверджують, що перехід від однієї стадії, періоду, до іншої здійснюється під впливом комплексу психологічних чинників, що детермінують певними і суттєвими змінами особистості, і призводять до криз професійного становлення (Е. Зеєр, Є. Клімов, Г. Костюк, С. Максименко, О. Пряжніков, О. Пряжнікова, Е. Симанюк). Згадані автори запропонували розглядати кризи професійного становлення як нетривалі періоди суттєвої перебудови професійної свідомості, поведінки і зміни стосунків з оточуючими і навіть переосмислення вектора професійного розвитку [1, 2, 3, 5, 6, 8].

Умовно чинники, що зумовлюють кризи в професіогенезі і впливають на ПІКСП, можна розподілили на об'єктивні та суб'єктивні. В якості об'єктивних більшість учених виокремлюють такі детермінанти як: зміни основної позитивно-мотивованої професійної діяльності, способів виконання діяльності, соціальної ситуації розвитку, вікові психологічні і психофізіологічні зміни, зовнішня та внутрішня переоцінка успішності професійної діяльності, професійна зумовленість деформації чи стагнація, погіршення чи поліпшення соціально-економічної ситуації, випадкові події або ж несприятливі обставини (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, Л. Карамушка, Г. Костюк, С. Максименко) [2, 3, 5].

Мета статті – здійснити аналіз наукових джерел і з'ясувати особливості детермінант конкурентоспроможності в кризові періоди професійного становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концепціями професіогенезу особистості, більшість вчених виокремлюють такі

основні стадії як: оптація, професійна освіта і підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація та майстерність (В. Бодров, Л. Виготський, П. Давидов, Д. Ельконін, Е. Зеєр, М. Корольчук, Є. Клімов, В. Крайнюк, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Петровський, С. Рубінштейн) [1, 2, 4, 5, 8].

Кожна з виокремлених стадій професійного розвитку особистості має свої психологічні особливості стосовно ІПКСП фахівця. Так, професійне становлення особистості, починається зі стадії оптації, коли у віці 14-16 р. у підлітків формуються професійні наміри, вони самовизначаються з професійним напрямом навчання у профтехучилищі чи продовженням навчання у загальноосвітній школі. В залежності від обраного напрямку змінюється мотивація, чітка спрямованість на професію чи навчання. Тобто, на стадії оптації відбувається зміна професійно-мотивованої основної діяльності. Криза навчання, професійна орієнтація у старшокласників, як правило, відбувається завдяки когнітивному дисонансу – зіткнення омріяного майбутнього з реаліями дійсності, сьогодення. Переживання кризи, аналіз своїх можливостей призводить до корекції професійних намірів і орієнтовану «я-концепцію» і розширення ІПКСП [2, 5].

Деструктивний розвиток кризи призводить до ситуативного вибору професії, що зумовлює внутрішній конфлікт, незадоволення і, навіть вихід за межі морально-соціальної сфери у поведінці.

На стадії професійної підготовки у студентів спостерігається криза професійного вибору на 1, 3 і 5 курсах навчання. Але, за рідким виключенням, сумніви правильності професійного вибору, незадоволення окремими дисциплінами змінюються на позитивну професійну мотивацію, завдяки професійній спрямованості дисциплін, що сприяє зростанню рівня задоволеності фаховою професійною орієнтацією. Тобто, зміна акценту на професійно-орієнтовану підготовку, позитивне сприйняття майбутнього професійного середовища, сприяє ефективності і задоволеності навчально-професійною діяльністю та, відповідне зростання рівня ІПКСП майбутнього фахівця [1, 3, 8].

Період професійної адаптації (адаптаційного входження в професію) суттєво змінює професійну ситуацію розвитку особистості. Фахівець у цей період вперше зустрічається з конкретним колективом, з різними рівнями фахової підготовки і віковими особливостями, з іншою ієрархією системи функціональних виробничих стосунків, з новими соціально-професійними цін-

ностями, іншою соціальною роллю і принципово новим видом основної професійно-мотивованої діяльності. І знову, основною причиною негараздів виявляється когнітивний дисонанс, – невідповідність між сформованими уявою і очікуваннями з реаліями професійної діяльності в конкретній організації [3, 4, 5].

У тому випадку, коли особистість здатна до активізації своїх професійних зусиль, щоб спрямувати їх на адекватну адаптацію і набути досвіду рівень ППКСП особистості суттєво зростає, і навпаки.

Особливість розвитку кризи ППКСП особистості на завершальному етапі стадії первинної професіоналізації (після 3-5 р.), полягає у тому, що фахівець оволодів і якісно виконує нормативну діяльність, виробив свій соціально-професійний статус в ієрархії виробничих стосунків.

За умов відсутності професійного зростання особистість відчуває дискомфорт, нервово-психічну напругу. Ця криза професійного зростання може тимчасово і суттєво не змінювати КСП фахівця завдяки компенсації та переключеності на побутові чи інші захоплення. Стабілізація в цій ситуації та підвищення КСП відбувається завдяки саморозвитку, емоційно-вольовій регуляції, підвищенню мотиваційної сфери, новим особистим цілям бачення перспектив у межах своєї професії, організації і, навпаки, примирення й зниження особистих амбіцій призводить до апатії, призупинення і різкого зниження ППКСП фахівця [1, 6].

Особливістю стадії вторинної професіоналізації виявляється висока якість виконання професійної діяльності – на рівні професіонала, з вираженою стійкою професійною самооцінкою, індивідуальним стилем й елементами творчості, що виражаються у досить високому рівні ППКСП особистості. Водночас, досягнення високої якості виконання діяльності впливає на розвиток самосвідомості таким чином, що фахівець може вибудовувати альтернативні напрями розвитку кар'єри за межами своєї професії. Загострення протиріччя між бажаним зростанням, розвитком професійної кар'єри та реальними перспективами в цій або іншій організації може призвести до розвитку кризи професійної кар'єри з суттєвою ревізією «Я-концепції», з потребою нового рівня самовизначення, самореалізації. Раціональним виходом з цієї кризи є звільнення і освоєння нової спеціальності, перехід на іншу посаду. Безумовно, що найкращий варіант виходу з кризи професійної кар'єри є збереження і подальший розвиток ППКСП фахівця на наступній стадії професіогенезу – стадії майстерності. Відомо, що фахівець на стадії майстерності характеризується творчим та інноваційним рівнем виконання професійної діяль-

ності, що свідчать про надзвичайно високий рівень ІПКСПО. Водночас, рушійні сили подальшого професійного розвитку особистості – високий рівень потреби в самореалізації і професійній самоактуалізації може призвести до кризи соціально-професійної самоактуалізації. Високий рівень ІПКСПО фахівця на стадії майстерності дає змогу вийти з цієї кризи за рахунок зверхактивності в професійній діяльності, новаторстві, винахідництві, стрімкого кар’єрного зростання, переходу або сумісництва з педагогічною чи науково-виробничою діяльністю [7].

Водночас, суб’єктивне індивідуальне психологічне сприйняття впливу комплексу зовнішніх і внутрішніх детермінант на стадії майстерності може призвести до деструктивних наслідків, які виявляються у звільненні, зниженні активності у цілому і професійної, зокрема, що зумовлює різке зниження ІПКСП особистості та потребує психологічної допомоги [8].

Виходячи суто з професійної періодизації, то вона закінчується на стадії майстерності, але періоди вікового розвитку продовжуються і на думку А. Анциферової, М. Греллер, Б. Киллінджер, А. Маркової, Е. Симанюка, можна розглянути ще дві кризи особистості – криза втрати професійної діяльності та криза соціально-психологічної адекватності, які пов’язані з виходом на пенсію і відходом від професійної діяльності. Обидві кризи зумовлені різким звуженням соціально-професійних контактів, зниженням фінансових можливостей [1,8].

З початком соціально-психологічного старіння у похилому віці до старечості змінюється емоційна лабільність, інтелектуальний рівень, спостерігається настороженість до усього нового, протистояння поколінь, що зумовлено зниженням професійної ідентичності, життєвої перспективи, соціальною ізоляцією і зниженням критеріїв конкурентоспроможності на біологічному, професійному, соціальному і психологічному рівнях.

Отже, у результаті аналізу наукових джерел з’ясовано що кожна з нормативних криз в професіогенезі має свої особливості, що зумовлено своєрідністю вікових періодів і стадій професійного розвитку, які супроводжуються відповідними особливостями проявів ІПКСП в структурних компонентах особистості (біологічний, соціальний, психологічний, професійний). Суттєвий вплив на виникнення криз особистості на перших стадіях професійного розвитку мають об’єктивні чинники, які через призму суб’єктивного сприйняття – зміни основної мотивованої діяльності, докорінної зміни соціальної ситуації впливають на формування ІПКСП [2,6].

Починаючи зі стадії адаптаційного входження в професію у подальшому розвитку стадії первинної і вторинної професіоналізації, особливо майстерності, все більшу роль у виникненні криз у професіогенезі і впливу на рівень ІПКСПО відіграють суб'єктивні чинники: зміни «Я-концепції», перебудова професійної свідомості, збільшення рівнів домагань і самооцінки проявів нової потреби в самоствердженні самоактуалізації, що спонукає особистість до нових ініціатив, переоцінки основної мотивованої праці, креативності у виконанні роботи. Водночас гіперактивність, висока якість роботи, з одного боку підвищують рівень ІПКСПО, а з другого – це виявляється самодетермінантами криз у професійному розвитку [4].

Окрім нормативних криз, професіогенез фахівця супроводжується суттєвим впливом ненормативних криз, які зумовлені важкими життєвими обставинами, зокрема: вимушені звільнені, перекваліфікація, перерви у роботі, тимчасова втрата працездатності, що викликають інтенсивні емоційні переживання, які важко долати і які негативно впливають на ІПКСП.

Так, криза навчально-професійної орієнтації (14-17 років) на стадії оптації зумовлена такими чинниками як: неможливість реалізувати особисті наміри, ситуативний вибір професії без урахування індивідуально-психологічних та психологічно-фізіологічних особливостей. Підвищення ІПКСП відбувається завдяки корекції професійного спрямування. Для кризи професійного вибору (16-21 рік) на стадії професійної освіти визначальними детермінантами виявились: зміна соціально-економічних умов і перебудова професійно-мотивованої діяльності, незадоволеність професійною підготовкою (освітою) або ж активізація навчально-пізнавальної діяльності й підвищення ІПКСП [2, 4, 8].

Криза неспівпадіння реалій професійної діяльності з очікуванням (криза професійних експектацій) на стадії професійної оптації (18-23 роки). Для цієї кризи притаманні труднощі в професійній адаптації, неспівпадіння очікувань і реалій у професійному середовищі.

Стосовно ІПКСП, то цей період супроводжується, або активізацією зусиль особистості і підвищенням ІПКСП, або корекцією мотивів праці; «Я-концепцією» і зміною спеціальності.

Для кризи професійного зростання на стадії первинної професіоналізації (30-33 роки) найбільш притаманні: незадоволеність посадою, труднощі професійного зростання. Підвищення рівня ІПКСП відбувається завдяки активізації в соціально-професійній сфері. Криза професійної кар'єри на стадії вторинної

професіоналізації (38-40 років) розглядається як криза вікового розвитку. У разі спрямованості на розвиток ІПКСП фахівець підвищує соціально-професійну активність, кваліфікацію, якісно поліпшує способи діяльності, виробляє індивідуальний стиль діяльності.

Для виходу з кризи соціально-професійної самоактуалізації на стадії майстерності (48-50 років) і підвищення ІПКСП фахівця необхідний перехід на інноваційний рівень виконання діяльності, і понаднормативна соціально-професійна активність. Детермінантами негативних проявів під час цієї кризи незадоволеність можливостями самореалізації, своїм соціально-професійним статусом, а найголовнішими чинниками кризи – це психофізіологічні вікові зміни погіршення стану здоров'я [2, 7].

Криза втрати професійної діяльності співпадає зі стадією втрати професії (55-60 років), що зумовлює зниження ІПКСП особистості за рахунок подальших психофізіологічних вікових змін і погіршення здоров'я, суб'єктивними переживаннями нової соціальної ролі, звуження соціально-професійного поля, фінансових можливостей, контактів [2, 4, 6].

Висновки. Аналіз наукових джерел свідчить, що вчені викремлюють в онтогенетичному і професійному розвитку нормативні кризи, які зумовлені переважно суб'єктивними детермінантами і ненормативні, що супроводжуються складними життєвими обставинами. Для кожної кризи притаманні своєрідність суб'єктивного відношення до професійної ситуації розвитку та індивідуально-психологічні зміни особистості, що зумовлюють її рівень інтегрального простору конкурентоспроможності.

Кожна з нормативних криз у професіогенезі має свої особливості, що зумовлено своєрідністю вікових періодів, стадіями професійного розвитку. Водночас, ненормативні кризи зумовлені важкими обставинами життєдіяльності, які супроводжуються відповідними особливостями проявів інтегрального простору конкурентоспроможності в структурних компонентах особистості. Суттєвий вплив на виникнення криз особистості на перших стадіях професійного розвитку мають об'єктивні чинники, а починаючи зі стадії адаптаційного входження в професію і у подальшому на стадіях первинної та вторинної професіоналізації та особливо стадії майстерності все більшу роль відіграють суб'єктивні чинники.

Психологічні особливості детермінант і проявів інтегрального простору конкурентоспроможності в кризові періоди про-

фесійного розвитку зумовлені передусім соціально-професійною спрямованістю і особистісною активністю фахівця, соціально-економічними умовами життєдіяльності, а також віковими психофізіологічними змінами, якісним позитивним та професійним розвитком, що викликає перебудову мотиваційної, когнітивної, професійної та поведінкової сфер у структурі особистості і у сукупності позитивно впливає на конкурентоспроможність фахівця і сприяє конструктивному виходу з криз професійного становлення особистості

Перспектива подальшого дослідження – обґрунтувати психодіагностичний інструментарій та з'ясувати психологічні особливості конкурентоспроможності майбутніх фахівців туристичного бізнесу.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №6. – С. 35–44.
2. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – Київ-Львів: «Сполом», 2011. – 206 с.
3. Карамушка Л. М. Технологія формування конкурентоздатної команди / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНКООС, 2005. – С. 85–110.
4. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: [підручник]. – [3-тє вид.] / М. С. Корольчук. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2008. – 400 с.
5. Максименко С. Д. Експериментальна психологія: [підручник] / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
6. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с.
8. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Zeer Je. F. Krizisy professional'nogo stanovlenija lichnosti / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – T.18. – №6. – S. 35–44.
2. Karamushka L. M. Motyvacija pidpryjemnyč'koi' dijaj'nosti / L. M. Karamushka, N. Ju. Hudjakova. – Kyi'v-L'viv: «Spolom», 2011. – 206 s.
3. Karamushka L. M. Tehnologija formuvannja konkurentozdatnoi' komandy / L.M. Karamushka, O.A. Fil' // Tehnologii' roboty organizacijnyh psihologiv : [navch. posib. dlja studentiv vyshh. navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadypnom. osvity] / za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : INKOS, 2005. – S. 85–110.
4. Korol'chuk M. S. Psyhofiziologija dijaj'nosti: [pidruchnyk]. – [3-tje vyd.] / M. S. Korol'chuk. – K. : El'ga, Nika-Centr, 2008. – 400 s.
5. Maksymenko S. D. Eksperymental'na psihologija: [pidruchnyk] / S. D. Maksymenko E. L. Nosenko. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2008. – 360 s.
6. Prjazhnikov N. S. Psihologija truda i chelovecheskogo dostoinstva / N. S. Prjazhnikov, E. Ju. Prjazhnikova. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 480 s.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2010. – 713 s.
8. Symanjuk Je. Je. Psihologicheskie bar'ery professional'nogo razvitija lichnosti. Praktiko-orientirovannja monografija / Je.Je. Symanjuk; pod red. Je. F. Zeera. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005. – 252 s.

V.Y. Zhovner. Peculiarities of competitiveness determinants in crisis periods of personality's professional development. The article analyzes determinants that cause significant changes of a subject, affect the structural components of a professional's personality and in general effect integral competitive space of a personality.

Normative crises of professional development are noted to have their own characteristics due to the peculiar age periods, stages of professional development. However, non-normative crises are caused by difficult life circumstances accompanied by the relevant manifestation features of integral competitiveness space in the structural components of personality. Significant influence on the personality crises at early stages of professional development is caused by objective factors, starting with the stage of adaptation entering in the profession and to further stages of primary and secondary professionalization and particularly at stage of mastery the role of subjective factors is increasing. We made

up a conclusion that psychological characteristics of determinants and manifestations of integrated competitiveness space in crisis periods of professional development are primarily specified by socio-professional orientation and personal activity of a professional, socio-economic conditions of life, age psycho-physiological changes, qualitative positive and professional development that restructures motivational, cognitive, occupational, behavioral spheres in the structure of the individual and creates the aggregate positive impact on the competitiveness of professional, promotes constructive exit from the crisis of professional identity formation.

Key words: peculiarities, determinants, competitiveness, crisis periods, professional formation, personality.

Received January 09, 2016

Revised January 27, 2016

Accepted February 10, 2016

УДК 159.923.2

О.І. Зімовін

zimovin@ukr.net

РЕФЛЕКСІЯ ТА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Zimovin O.I. Reflection and creativity as the factors of personality self-development / O.I. Zimovin // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 138–153.

О.І. Зімовін. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. У статті представлено загальну модель впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості. Здійснено теоретичний аналіз позитивних і негативних ефектів рефлексії та креативності. Представлено систему змінних, отриманих за допомогою факторного аналізу, які дозволяють характеризувати структурно-функціональну організацію саморозвитку особистості (прогресивна та інтегресивна підсистеми, компоненти: самовираження, саморегуляція, взаєморозвиток, ідеальне Я), структуру зв'язків між рефлексією та креативністю (особистісна рефлексія, особистісна креативність, інтелектуальні рефлексія та креативність, негативна рефлексія). Доведено диференційованість впливу окремих показників рефлексії та креативності на окремі підсистеми

саморозвитку особистості. Показано різноспрямованість особистісних рефлексії та креативності у саморозвитку особистості: перша пов'язана з соціальним (етичним) спрямуванням саморозвитку, друга – з його орієнтацією на індивідуальний успіх. Особистісна креативність здійснює більший вплив на прогресивну підсистему саморозвитку, забезпечуючи особистість можливістю поводитися оригінально та нестандартно, рухаючись до індивідуального успіху; особистісна рефлексія – на інтегресивну підсистему, надаючи акту розвитку етичного виміру, реалізуючи усвідомлення самого себе у відносинах з іншим.

Інтелектуальні рефлексія та креативність пов'язані з прогресивною підсистемою, інтегресивна підсистема зазнає негативного впливу цього чинника. Негативна рефлексія завдає негативного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку.

Ключові слова: саморозвиток особистості, підсистеми саморозвитку, компоненти саморозвитку, рефлексія, креативність, модель, спрямування саморозвитку, негативна рефлексія.

А.И. Зимовин. Рефлексия и креативность как факторы саморазвития личности. В статье представлена общая модель влияния рефлексии и креативности на саморазвитие личности. Осуществлён теоретический анализ положительных и отрицательных эффектов рефлексии и креативности. Представлена система переменных, полученных с помощью факторного анализа, которые позволяют характеризовать структурно-функциональную организацию саморазвития личности (прогрессивная и интегрессивная подсистемы, компоненты: самовыражение, саморегуляция, взаиморазвитие, идеальное Я), структуру связей между рефлексией и креативностью (личностная рефлексия, личностная креативность, интеллектуальные рефлексия и креативность, негативная рефлексия). Доказана дифференцированность влияния отдельных показателей рефлексии и креативности на отдельные подсистемы саморазвития личности. Показана разнонаправленность личностных рефлексии и креативности в саморазвитии личности: первая связана с социальным (этическим) направлением саморазвития, вторая – с его ориентацией на индивидуальный успех. Личностная креативность оказывает большее влияние на прогрессивную подсистему саморазвития, обеспечивая личность возможностью вести себя оригинально и нестандартно, двигаясь к индивидуальному успеху; личностная рефлексия – на интегрессивную подсистему, воплощая в акте развития этическое измерение, реализуя осознание самого себя в отношениях с другим. Интеллектуальные рефлексия и креативность связаны с прогрессивной подсистемой, интегрессивная подсистема испытывает негативное влияние этого фактора. Негативная рефлексия оказывает негативное влияние на прогрессивную подсистему саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие личности, подсистемы саморазвития, компоненты саморазвития, рефлексия, креативность, модель, направление саморазвития, негативная рефлексия.

Постановка проблеми. Існуючи у світі, що стрімко змінюється, особистість тим не менше потребує умов власної стабілізації, вирішуючи суперечність між збереженням досвіду та його оновленням. На наш погляд єдина можливістю ефективного функціонування особистості сьогодні – це саморозвиток, коли стабілізація досягається не за рахунок фіксації динамік розвитку, але через вибір напрямків руху, його форм і засобів – особистість стабільна, гармонічна, цілісна лише тоді, коли вона розвивається. Таке положення робить проблему саморозвитку надзвичайно важливою практичною проблемою, що спонукає дослідників до розробки розвивальних (В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко та ін.), тренінгових (Є. В. Заїка, Б. М. Мастеров), навчальних (Т. В. Сергеева), психотерапевтичних (К. Роджерс), психокорекційних (С. Б. Кузікова) та інших психологічних технологій, які покликані створити зовнішні умови для саморозвитку. У той же час, питання про внутрішні, власне психологічні чинники саморозвитку особистості поки що не дістало свого вирішення, хоча в цьому процесі саме вони стають визначальними, як наголошував С. Л. Рубінштейн у своєму, нині вже класичному, положенні: «внутрішні умови виступають як причини ..., а зовнішні причини як умови, як обставини» [13, с. 34]. Саме рефлексія та креативність розглядаються найчастіше як характеристики та прояви суб'єктності людини, а отже, мають бути розглянуті як внутрішні чинники саморозвитку.

Аналіз публікацій. Рефлексія, яку можна визначити як системну психічну властивість, що забезпечує особистість можливістю обернути власну пізнавальну та перетворюючу діяльність на саму себе через переосмислення нею відносин з предметно-соціальним світом, зазвичай розглядається як конструктивна, позитивна якість суб'єкта. Вона забезпечує генеративні функції психічного загальною (А. В. Карпов [6]), самоорганізацію (А. С. Шаров [17]), саморегуляцію (Ю. М. Кулюткін [8]), самодетермінацію (С. Л. Рубінштейн [13]), породження нових образів себе та вироблення більш адекватних знань про світ (С. Ю. Степанов, І. М. Семенов [14]), власне саморозвиток (В. Г. Анікіна [1], І. Д. Бех [3]).

У той же час відмічаються негативні ефекти рефлексії. Д. О. Леонтьєв [9], узагальнюючи дані різних, у тому числі зарубіжних досліджень, наводить відомості про те, що рефлексія може заважати рішучій дії, приводити до надмірної зосередженості на дистресі без можливості його подолання (С. Нолен-Хо-

ексема, Б. Віско, С. Любомірські), підтримувати та підсилювати депресію (Т. Пищінські, Дж. Грінберг).

С. Нолен-Хоексема зі співавторами вказують, що рефлексія пов'язана із тривогою, депресією та іншими психопатологічними формами, зокрема неадаптивними когнітивними стилями, почуттям безнадійності, самокритичністю, низькою майстерністю, залежністю та загалом підвищенням невротизації [20, с. 400].

А. В. Карпов зазначає, що рефлексія може блокувати прояви інтелекту в управлінській діяльності, підвищувати нейротизм та сприяти його деструктивному впливу на ефективність діяльності [6].

Суперечливість ефектів рефлексії вказує на необхідність уточнення та емпіричної перевірки положення про вплив рефлексії на саморозвиток особистості.

Схожа неоднозначна ситуація склалась із креативністю. З одного боку, вона вважається найважливішою характеристикою суб'єкта саморозвитку (Ф. Барон, В. В. Давидов, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Шелдон, Н. Ю. Хрящева та ін.), має позитивну конотацію як властивість, що призводить до появи нових та адаптивних продуктів (Т. Любарт [10]), забезпечує самовираження особистості (А. Маслоу [11]), її зміну, викликаючи до життя нову форму існування (Ф. Баррон [2]), відкриття нових способів вирішення проблем, привнесення чогось нового (Н. Роджерс [12]), дослідники пов'язують її з самодетермінацією та саморозвитком (К. Шелдон [21], Н. Ю. Хрящева [16]). З іншого боку, існують відомості про зв'язки креативності з психічними властивостями, які зазвичай маркуються як негативні. Г. Айзенк пов'язував креативність із психотизмом [19], який може проявлятися в асоціальності поведінки, неадекватності емоцій, неконтактності, конфліктності та вичурності. В. М. Дружинін підкреслює, що перетворення, властиве для креативності, може мати як конструктивний, так і деструктивний, дезадаптивний характер [5, с. 158]. Д. Кроплі [18] зі співавторами у книзі з яскравою назвою «Темний бік креативності» узагальнюють негативні ефекти креативності та показують її зв'язки з когнітивними порушеннями при шизофренії та порушеннями настрою при біполярному розладі, частотою суїцидів (більш креативні особистості також більш чутливі та тривожні). Підкреслюючи властивий креативній особистості індивідуалізм (автономія, нонконформізм), вони також відмічають, що креативність постає у якості однієї з причин дезадаптації, може призводити до неврозів і конфліктів, маніпуляцій у спілкуванні, імпульсивності, девіантної поведінки

і т. д. Робляться спроби відокремити креативність від усіх негативних ефектів, наприклад, Т. Любарт [10, с. 173] відмічає, що хоча фактори (когнітивні, конативні, емоційні) співпадають для креативності та психічних розладів власне остаточний ефект залежить від факторів середовища: якщо вони стабілізуючі та стримуючі, це призводить до проявлення креативності та появи творчої продукції, якщо стресові та дестабілізуючі – до виникнення психічних розладів. У той же час модель Любарта не знімає проблеми негативних впливів креативності, які не призводять до психічних розладів, але ускладнюють життя особистості, а також перебільшує визначальну роль середовища.

Отже, проблема ефектів рефлексії та креативності у саморозвитку особистості, насичена суперечливими емпіричними фактами, вимагає наукового вирішення.

Мета статті – представлення моделі впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості, яку було побудовано на основі результатів емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Цей розділ буде складатись із трьох частин: 1) організація емпіричного дослідження; 2) визначення основних понять, що використовуються у якості параметрів та пояснювальних конструктів у моделі; 3) модель впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості.

1) Організація емпіричного дослідження.

Для визначення впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 297 осіб: 220 студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна віком 17–21 рік; 46 осіб у віці 35–45 років; 30 осіб – особи літнього віку 60–78 років.

Для дослідження параметрів саморозвитку особистості було використано наступні методики: методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Б. Кузікової, самоактуалізаційний тест Ю. Є. Альошиної, Л. А. Гозман та ін., «Профіль особистості» для дослідження цінностей Ш. Шварца, опитувальник суб'єктивної якості вибору Д. О. Леонтьєва, О. Ю. Мандрикової, А. Х. Фам, тест самодетермінації К. Шелдона у модифікації Є. М. Осіна, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, методика діагностики особистісного динамізму Д. В. Сапронова, Д. О. Леонтьєва, методика «Особистісна біографія» О. І. Моткова, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф в адапт. Т. Д. Шевеленкової та Т. П. Фесенко, тест міжособистісних відносин Т. Лірі.

Для визначення особливостей рефлексії було застосовано такі методи: методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова (для визначення рівня вираженості особистісної рефлексії, а також окремих її форм), диференційний тест рефлексії Д. О. Леонтєва (для оцінки негативних ефектів рефлексії), процедура дослідження інтелектуальної рефлексії «Анаграми» в авторській модифікації (для виявлення особливостей інтелектуальної рефлексії).

Для визначення особливостей креативності особистості використовувались: опитувальник креативності Д. Джонсона в адапт. О. Є. Тунік (для визначення рівня вираженості особистісної креативності), методика дослідження емоційної креативності Дж. Ейверілла в адапт. І. М. Андрєєвої (для виявлення впливу креативності на конструювання емоцій особистості), методика діагностики вербальної креативності С. Медніка в адапт. А. М. Вороніна та тест «Завершення картинок» Е. П. Торранса для діагностики невербальної креативності в адапт. А. М. Вороніна (для визначення особливостей інтелектуальної креативності).

2) Основні поняття, що використовуються у моделі.

На першому етапі обробки результатів емпіричного дослідження було здійснено ієрархічний факторний аналіз параметрів саморозвитку з метою визначення його структурно-функціональної організації – виявлення первинних факторів, які було проінтерпретовано як компоненти саморозвитку, за допомогою косокутного обертання Direct Oblimin, та виявлення вторинних факторів, які було проінтерпретовано як підсистеми, за допомогою ортогонального обертання Varimax. Це дозволило показати, що структурно-функціональна організація саморозвитку особистості утворюється двома підсистемами: прогресивною, в якій відображується спрямування розвитку особистості на індивідуальний успіх та інтергресивною – на взаєморозвиток, співпрацю, врахування інтересів інших людей, побудову міжособистісних відносин. До прогресивної підсистеми входять компоненти: самовираження та саморегуляція; до інтергресивної підсистеми – взаєморозвиток та ідеальне Я.

Показники рефлексії та креативності також було піддано факторизації. Отримана структура визначається чотирма факторами: особистісної рефлексії, у фокусі якої знаходиться особистість – власна або іншої людини; особистісної креативності, що забезпечує суб'єкта можливістю поводитися оригінально, нестандартно, незалежно та впевнено, але з користю для вирішення проблеми, що стоїть перед ним, відкриваючи нові способи

поведінки; інтелектуальних рефлексії та креативності, які виконують функції продуктивного мислення, пов'язуючи здатності створювати оригінальні вербальні та невербальні продукти, а також розуміти способи власних мисленневих дій; негативної рефлексії, що поєднує деструктивні форми рефлексії: квазірефлексію (фантазування, мрійництво) та інтроспекцію (самокопання, тривожність).

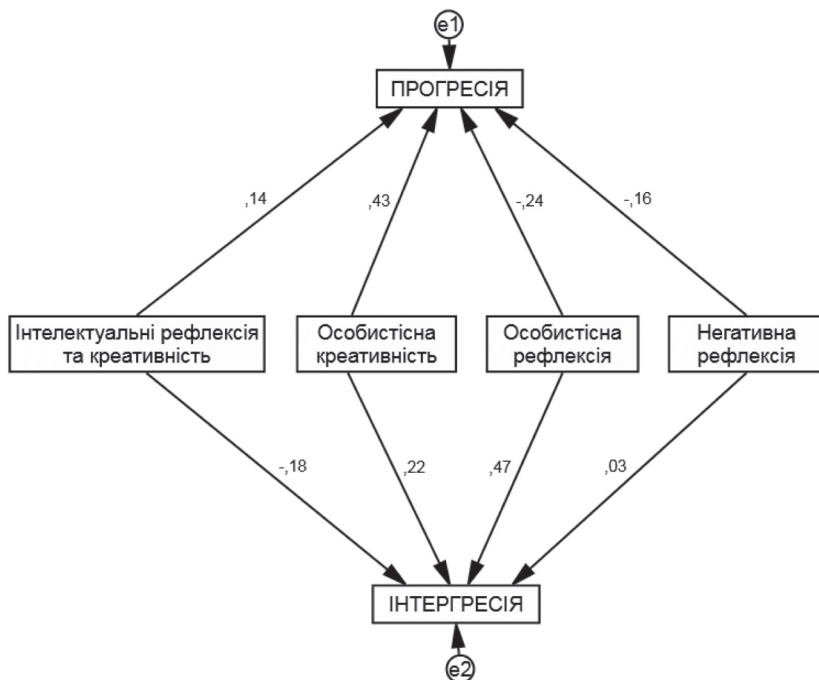
Перейдемо до обговорення власне впливу рефлексії і креативності на підсистеми саморозвитку особистості.

3) Загальна модель впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості.

Для вирішення завдання побудови загальної моделі впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості було застосовано статистичний метод моделювання структурними рівняннями. У якості ендогенних змінних постали підсистеми саморозвитку: прогресивна – показник «прогресія», інтергресивна – показник «інтергресія». У якості екзогенних – показники рефлексії та креативності: інтелектуальні рефлексія та креативність, особистісна креативність, особистісна рефлексія, негативна рефлексія. Коваріації між показниками прогресії та інтергресії, факторів структури взаємозв'язків між рефлексією та креативністю не розглядаються у моделі, оскільки усі ці змінні було отримано за допомогою ортогонального обертання Varimax, розподіл є нормальним, отже, коваріації відсутні.

Побудовану модель шляхів представлено на рис. 1.

Узгодженість моделі з вихідними даними оцінювалась за низкою критеріїв. Найважливіші з них представлено на рисунку. Так, показник $r=0,981$ – значно більший за $0,05$, що вказує на гарну узгодженість. RMSEA (квадратний корінь середньоквадратичної помилки) наближується до нуля, не перевищуючи рівня $0,05$, що також вказує на гарну узгодженість моделі з вихідними даними. Верхня межа його 90% -го довірчого інтервалу HI90 наближається до нуля та не перевищує критичного рівня, встановленого для неї, – $0,1$. Оцінка точності PCLOSE вища за $0,5$, вона дорівнює $0,998$. Як CFI (порівняльний індекс згоди), так і NFI (нормований індекс згоди) перевищують $0,95$, перший дорівнює 1 , другий – $0,992$. GFI (критерій згоди) та AGFI (виправлений критерій згоди) дорівнюють: перший – $0,998$, другий – $0,995$. Обидва перевищують мінімально необхідний рівень $0,9$. Таким чином, побудована модель шляхів, що описує вплив рефлексії та креативності на підсистеми саморозвитку особистості, відповідає вихідним даним.



$\chi^2=1,534; df=7; p=.981; RMSEA=.000$

Рис. 1. Загальна модель впливу рефлексії та креативності на саморозвиток особистості

Потужність впливу кожної з екзогенних змінних на кожну з ендогенних дозволяють оцінювати коефіцієнти регресії. Вони виставлені біля стрілок моделі, нулі перед комою опущені. Усі коефіцієнти, окрім того, що оцінює внесок негативної рефлексії у визначення дисперсії інтергресії, є статистично значущими. Вплив негативної рефлексії на інтергресію не було виключено з моделі, оскільки таке виключення веде до погіршення якості узгодженості моделі. e1 та e2 – помилки ендогенних змінних, зумовлені їх специфікою та причинами, які не враховуються у моделі.

Розглянемо побудовану модель. Інтелектуальні рефлексія та креативність завдають позитивного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку, негативного – на інтергресивну. Вони виявляються чинником, який забезпечує рух особистості до ін-

дивідуального успіху, через втілення власного потенціалу та самостійне управління розвитком. Продуктивне мислення, гнучке, таке, що дозволяє генерувати велику кількість ідей, звісно ж сприяє успішності особистості у суспільстві, реалізації цінностей прогресії: досягнень, влади, гедонізму, стимуляції. У той же час інтергресивна підсистема зазнає негативного впливу інтелектуальних рефлексії та креативності. Тобто останній чинник може перешкоджати взаєморозвитку особистості у відносинах з іншими людьми, можливості враховувати їх інтереси, піклуватись про їх благополуччя. Дійсно, розвинений інтелект, продуктивне мислення пов'язані з цінністю унікальної ідеї, точки зору самої особистості, критичністю до інших. Інтергресія спирається на цінність індивідуальності іншої людини, можливість прийняти її такою, як вона є. Ми вважаємо, що інтергресивна підсистема є також більш вираженою в осіб, що констатують власну пов'язаність не тільки з суспільством, але й з природою, всесвітом взагалі. Останнє твердження звісно ж вимагає подальшої наукової перевірки.

Особистісна креативність завдає більшого впливу на прогресивну підсистему. Звісно ж, можливість поводитися оригінально, нестандартно, незалежно та впевнено, але з користю для вирішення проблеми, відкриваючи нові способи поведінки, є важливою умовою руху особистості до індивідуального успіху, що передбачає як втілення потенціалу, так і самостійне управління розвитком. Нагадаємо, що єдність, але не тотожність, креативності та самодетермінації, креативності та автономії особистості доводив у власних дослідженнях також К. Шелдон. Якщо підняти на екзистенційно-філософський рівень аналізу, можна вказати, що креативність виступає індивідуальною рисою та механізмом, який надає особистості можливість свободи. Особистісна креативність забезпечує суб'єкта не тільки можливістю неочікуваного, оригінального вчинку, але й дозволяє йому реалізувати власний потенціал, втілити власні потреби, цінності та бажання у соціальному та предметному світі. Тут знову ж таки ми бачимо важливу подвійність, дуальність креативності як явища – оригінальність і продуктивність постають у якості її критеріїв, відкритих спостереженню та вимірюванню.

Слід також відмітити, що особистісна креативність завдає, хоча і меншого, але також позитивного впливу на інтергресивну підсистему. Креативні особистості мають здатність більш яскраво виражати власну індивідуальність. Нагадаємо, про те, що у факторі особистісної креативності найбільшого навантаження

має змінна «ефективність-автентичність», а отже, їх відносини є більш щирими, сповненими майстерною експресією їх думок та емоцій. При цьому можна також вказати на те, що особистості з яскравими проявами індивідуальності нерідко є більш цікавими для членів їх суспільних груп, займають лідерські позиції, є референтними для інших.

Особистісна рефлексія завдає позитивного впливу на інтергресивну підсистему, негативного – на прогресивну. Усвідомлення власної особистості та особисті іншої людини виступає важливою умовою взаєморозвитку, співпраці, врахування інтересів іншого, що властиві інтергресії. На соціальну спрямованість рефлексії, на відміну від індивідуальної спрямованості креативності, вказують науковці, а отже, отриманий емпіричний результат погоджується з існуючими теоріями. Так, вже у визначенні, що було взято нами за основу, яке належить С. Ю. Степанову та І. М. Семенову, рефлексія розуміється як переосмислення людиною відносин з предметно-соціальним світом. В. І. Слободчиков та Г. А. Цукерман ставлять акцент на співбуття як джерело рефлексії [15]. І. С. Кон розглядає рефлексію як здатність поставити себе на місце іншого, засвоїти відношення інших до себе [7]. П. Вацлавік відмічає: «навіть усвідомлення людиною самої себе по суті є усвідомлення функцій, взаємовідносин, до яких вона залучена» [4, с. 20]. Отже, особистісна рефлексія має яскраву суспільну, навіть діалогічну природу, забезпечуючи побудову якісних міжособистісних відносин особистості, в яких вона може розвиватись, забезпечуючи також розвиток іншого. Порівнюючи інтергресивну підсистему з прогресивною, ми вказували, що перша характеризується етичністю, а друга прагматичністю. Власне етичність саморозвитку може бути забезпечена тільки особистісною рефлексією, адже це і означає зрозуміти, та ще й піклуватись про інтереси іншої людини. Саме з появою особистісної рефлексії С. Л. Рубінштейн пов'язував виникнення етичного відношення до іншого: «інший шлях – до побудови морального життя людини на новій, свідомій основі» [13, с. 90].

Чому ж особистісна рефлексія завдає негативного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку? Тут немає ніякого парадоксу. Прогресія, рух до індивідуального успіху, вимагає зосередженості на власній меті, незалежності, здатності спиратися лише на себе, що нерідко призводить до ігнорування прагнень інших людей, у цьому режимі особистість керується результатом своєї діяльності, його корисністю для неї самої, практичністю,

ефективністю. Включення особистісної рефлексії, з її етичністю, роздумами, переживаннями за іншого, оцінкою власних дій по відношенню до іншого, звісно ж заважає цьому безперервному руху до цілі.

Загалом, ми відмічаємо різноспрямованість особистісних рефлексії та креативності, що співвідноситься з різноспрямованістю підсистем саморозвитку. Так, особистісну креативність у цьому ракурсі можна розглядати як таку, що забезпечує рух від себе до суспільства, від власного потенціалу, здібностей, до їх соціального визнання, проявлення у професійній та творчій діяльності. Особистісна рефлексія – це шлях від суспільства до себе, від того, як бачать особистість інші люди, якого сенсу вони надають її діям, які відносини будують з нею, до того як вона бачить себе та інших. Найбільші коефіцієнти регресії відповідно для особистісної креативності та прогресивної підсистеми, особистісної рефлексії та інтергресивної підсистеми дозволяють розглядати їх у якості керуючих параметрів відповідних підсистем. Змінюючи функціонування цих параметрів, ми можемо впливати на хід саморозвитку особистості, гармонізуючи його, допомагаючи особистості у психологічній консультативній, тренінговій, навчальній, психокорекційній роботі вирішити суперечність між індивідуальним та соціальним, прогресивною та інтегресивною орієнтацією.

Але залишається ще один фактор рефлексії – негативна рефлексія. Він не завдає значущого впливу на інтергресію, адже у конструктивних відносинах можна прийняти та навіть розділити як тривоги, так і мрії, фантазії особистості. А ось прогресивна підсистема зазнає негативного впливу чинника негативної рефлексії. Схильність особистості до самокопання, тривожності, зосередженості на власних переживаннях, як і її відірваність від реальної мети, що визначає конкретну дію, втеча у фантазії, мрії, роздуми над абстрактним предметом, звісно ж перешкоджають здійсненню ефективної діяльності, спрямованої на досягнення індивідуального успіху. Негативна рефлексія блокує активну дію сумнівами, коливаннями, веде до появи негативних емоцій. Саме з цією формою рефлексії пов'язуються негативні ефекти, описані С. Нолен-Хоексема, Б. Віско, С. Любомірські та ін.

Висновки.

1) Особистісна креативність завдає більшого впливу на прогресивну підсистему саморозвитку, забезпечуючи особистість можливістю поводитися оригінально та нестандартно, рухаючись до індивідуального успіху; особистісна рефлексія – на інте-

гресивну підсистему, надаючи акту розвитку етичного виміру, реалізуючи усвідомлення самого себе у відносинах з іншим.

2) Інтелектуальні рефлексія та креативність пов'язані з прогресивною підсистемою, дозволяючи особистості генерувати велику кількість якісних ідей, сприяючи її успішності у суспільстві. При цьому інтегресивна підсистема зазнає негативного впливу цього чинника, адже для особистості з розвиненим продуктивним мисленням найбільшою цінністю може стати власна ідея, а не відносини з іншим.

3) Негативна рефлексія завдає негативного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку. Схильність особистості до самокопання, тривожності, зосередженості на власних переживаннях, як і її відірваність від реальної мети, втеча у фантазії, мрії, роздуми, перешкоджають здійсненню ефективної діяльності, спрямованої на досягнення індивідуального успіху.

Список використаних джерел

1. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии / Вероника Геннадьевна Аникина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 2, Т. 10. – С. 46–74.
2. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Фрэнк Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 153–159.
3. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
4. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2013. – 366 с.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
7. Кон И. С. Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Психоло-

- гические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22–28.
9. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции: [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>
 10. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М : Когито-Центр, 2009. – 216 с.
 11. Маслоу А. Мотивация и личность : [Электронный ресурс] / Абрахам Маслоу. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>
 12. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Натали Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164–168.
 13. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Питер, 2012. – 224 с.
 14. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
 15. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–36.
 16. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире / Нина Юрьевна Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
 17. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / Анатолий Сергеевич Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-центр, 2009. – С. 112–132.
 18. Cropley D. H. The Dark Side of Creativity / D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, M. A. Runco. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 406 p.
 19. Eysenck H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory / Hans J. Eysenck // Psychological Inquiry. – 1993. – №4. – P. 147–178.

20. Nolen-Hoeksema S. Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B. E. Wisco, S. Lyubomirsky // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – № 5, Vol. 3. – P. 400–424.
21. Sheldon K. M. Creativity and Self-Determination in Personality / Kennon M. Sheldon // Creativity Research Journal. – 1995. – № 1, Vol. 8. – P. 25–36.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anikina V. G. Kul'turno-dialogicheskij podhod v psihologicheskom issledovanii refleksii / Veronika Gennad'evna Anikina // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. – 2013. – № 2, T. 10. – S. 46–74.
2. Barron F. Lichnost' kak funkciya proektirovaniya chelovekom samogo sebja / Frjenk Barron // Voprosy psihologii. – 1990. – №2. – S. 153–159.
3. Beh I. D. Psihologichni mehanizmy shodzhennja osobystosti do duhovnyh cinnostej / Ivan Dmytrovyh Beh // Pedagogika i psihologija : Naukovo-teoretychnyj ta informacijnyj zhurnal Akademii' pedagogichnyh nauk Ukraїny. – 2011. – № 2. – S. 37–44.
4. Vaclavik P. Pragmatika chelovecheskih kommunikacij: Izuchenie patternov, patologij i paradoksov vzaimodejstvija / P. Vaclavik, D. Bivin, D. Dzhekson. – M. : Aprel'-Press, JeKSMO Press, 2000. – 320 s.
5. Druzhinin V. N. Psihologija obshhijh sposobnostej / Vladimir Nikolaevich Druzhinin. – SPb. : Piter, 2013. – 366 s.
6. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / Anatolij Viktorovich Karpov. – M. : Institut psihologii RAN, 2004. – 424 s.
7. Kon I. S. Otkrytie «Ja» / Igor' Semenovich Kon. – M. : Politizdat, 1978. – 367 s.
8. Kuljutkin Ju. N. Refleksivnaja reguljacija myslitel'nyh dejstvij / Juvenalij Nikolaevich Kuljutkin // Psihologicheskie issledovanija intelektual'noj dejatel'nosti / pod red. O. K. Timomirova. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – S. 22–28.
9. Leont'ev D. A. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoreguljaciji : [Jelektronnyj resurs] / D. A. Leont'ev, A. Zh. Averina // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 2(16). – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>
10. Ljubart T. Psihologija kreativnosti / T. Ljubart, K. Mushiru, S. Tordzhman, F. Zenasni. – M : Kogito-Centr, 2009. – 216 s.

11. Maslou A. Motivacija i lichnost' : [Jelektronnyj resurs] / Abraham Maslou. – Rezhim dostupa: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>
12. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebja / Natali Rodzhers // Voprosy psihologii. – 1990. – №1. – S.164–168.
13. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb : Piter, 2012. – 224 s.
14. Semenov I. N. Refleksija v organizacii tvorcheskogo myshlenija i samorazvitii lichnosti / I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov // Voprosy psihologii. – 1983. – № 2. – S. 35–42.
15. Slobodchikov V. I. Genezis refleksivnogo soznaniya v mladshem shkol'nom vozraste / V. I. Slobodchikov, G. A. Cukerman // Voprosy psihologii. – 1990. – №3. – S. 25–36.
16. Hrjashheva N. Ju. Kreativnost' kak faktor samorealizacii lichnosti v izmenchivom mire / Nina Jur'evna Hrjashheva // Social'naja psihologija v trudah otechestvennyh psihologov / Sost. i obshh. red. A. L. Svencickogo. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
17. Sharov A. S. Ontologija refleksii: priroda, funkcii i mehanizmy / Anatolij Sergeevich Sharov // Refleksivnyj podhod: ot metodologii k praktike / pod red. V. E. Lepsckogo. – M. : Kogito-centr, 2009. – S. 112–132.
18. Cropley D. H. The Dark Side of Creativity / D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, M. A. Runco. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 406 p.
19. Eysenck H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory / Hans J. Eysenck // Psychological Inquiry. – 1993. – №4. – P. 147–178.
20. Nolen-Hoeksema S. Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B. E. Wisco, S. Lyubomirsky // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – № 5, Vol. 3. – P. 400–424.
21. Sheldon K. M. Creativity and Self-Determination in Personality / Kennon M. Sheldon // Creativity Research Journal. – 1995. – № 1, Vol. 8. – P. 25–36.

O.I. Zimovin. Reflection and creativity as the factors of personality self-development. General model of the reflection and creativity effects on the self-development of personality is presented in the article. Theoretical analysis of the positive and negative effects of reflection and creativity is carried out. The variables system, obtained using factor analysis, is presented. It allows to characterize the structural and functional organization of self-development (progressive and intergressive subsystems, components of self-expression, self-regulation, mutual development, ideal «Me»), the structure

of relations between reflection and creativity (reflection of personality, creativity of personality, intellectual reflection and creativity, negative reflection). The differentiated impact of the indicators of reflection and creativity on the certain subsystems of self-development is proved. The multidirectional orientation of the personal reflection and creativity in self-development of a personality is showed: the first one is related to the social (ethical) direction of self-development, the second one – with its focus on the individual success. The personal creativity has a greater impact on the progressive self-development subsystem, providing the person the possibility to behave in an original and unusual way, moving to individual success; the personal reflection – on the intergressive subsystem, it gives the developmental act ethical dimension, the possibility of self-awareness in the interpersonal relations. Intellectual reflection and creativity are related to the progressive subsystem, this factor makes a negative effect on the intergressive subsystem. Negative reflection has a negative impact on the progressive self-development subsystem.

Key words: self-development of personality, self-development subsystems, self-development components, reflection, creativity, model, self-development direction, negative reflection.

Received January 07, 2016

Revised January 24, 2016

Accepted February 12, 2016

УДК 925 : 159.923

Е.З. Івашкевич

Natasha1273@ukr.net

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СИСТЕМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДАТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Ivashkevych E.Z. Social intellect as a system of intellectual abilities of the personality / E.Z. Ivashkevych // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 153–166.

Е.З. Івашкевич. Соціальний інтелект як система інтелектуальних здатностей особистості. В статті проаналізовано соціальний інтелект як певну, досить стійку систему інтелектуальних здатностей, які виражаються в соціальній поведінці індивіда. Описано психологічні концепції, в яких інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі

класу психічних якостей і механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самодосконалення його інтелекту.

Автором публікації виокремлено та охарактеризовано теорії, в яких соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здатностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Встановлено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях.

Показано, що мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Зроблено висновок, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації в розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, інтелектуальні здатності, соціально-перцептивні здатності, соціальна уява, соціальна техніка спілкування, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З. Ивашкевич. Социальный интеллект как система интеллектуальных способностей личности. В статье охарактеризован социальный интеллект как определённая, достаточно устойчивая система интеллектуальных способностей, которые выражаются в социальном поведении индивида. Описаны психологические концепции, в которых интеллектуальный потенциал человека рассматривается в парадигме психических качеств и механизмов, определяющих как имеющийся уровень интеллектуальных возможностей индивида, так и возможности самосовершенствования его интеллекта.

Автором публикации выделены и охарактеризованы теории, в которых социальный интеллект описан как система когнитивных свойств личности, т.е. состоящий из трёх базовых составляющих: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения, от сформированности которых во многом зависит эффективность субъект-субъектного общения.

Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях.

Отмечено, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как непосредственного субъекта этих событий. Сделан вывод, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения педагог выбирает в качестве приоритетной, что ожидает от окружающих его субъектов, какой ценностный интерпретационный комплекс в отношении к окружающему миру сформировался у данного человека, какие возможности есть у данного индивида в плане использования механизмов антиципации и решения различных проблем профессиональной и социальной жизни.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, интеллектуальные способности, социально-перцептивные способности, социальное воображение, социальная техника общения, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. Поняття соціального інтелекту вперше було введено в психологічну теорію і обґрунтовано американським психологом Р.Торндайком ще в 1920 році. У публікаціях вченого даний феномен визначається як загальна здатність розуміти інших людей і, на основі цього, виключно суб'єктивного розуміння, діяти розмірковано та мудро, адекватно щодо оточуючих. При цьому Р.Торндайк наголошує на значущості далекоглядності в міжособистісних стосунках суб'єкта з іншими, що дозволяє людині з високим рівнем соціального інтелекту досить добре уживатися з іншими людьми. Враховуючи результати власних емпіричних досліджень, Р.Торндайк виділяє три види інтелекту, а саме: 1) абстрактний інтелект, який безпосередньо відповідає за здатність людини розуміти абстрактні вербальні (наприклад, математичні) символи, і на основі цього розуміння виконувати з даними символами певні прості або складні дії; 2) конкретний інтелект, який дозволяє суб'єкту розуміти речі і предмети виключно матеріального світу і проводити з ними певні необмежені дії; 3) соціальний інтелект як загальна здатність розуміти інших людей, і на цій основі взаємодіяти з ними [9, с. 231].

Перша та друга структури відповідають за успішність виконання діяльності, передусім у сфері суб'єкт-об'єктних стосунків. Однак здатність робити інсайтні, непередбачувані висновки, зокрема на підставі досить актуалізованої, експліцитної інформації, здатність отримувати нові знання з аналізу і синтезу не є достатньою умовою здійснення ефективних суб'єкт-суб'єктних стосунків. Іншими словами, людина, яка має високий рівень IQ, може не завжди адекватно розуміти соціальні ситуації, стосунки з людьми, що призводить до суттєвих складнощів у плані адаптації цієї особистості до життя в суспільстві. В цьому аспекті, на нашу думку, доцільно розглядати структуру інтелекту суб'єкта із включенням до неї соціального інтелекту, який одні вчені розглядають як компонент IQ, інші – як окрему підструктуру тощо. Останню точку зору ми будемо вважати як найбільш доцільною в парадигмальному розумінні соціального інтелекту, адже він, на наше стійке переконання, є окремою структурою, що входить до IQ особистості, виконує свої, специфічні функції, які, в свою чергу, дозволяють не лише діагностувати рівень розвитку соціального інтелекту, а й фасилітувати становлення окремих його компонентів.

Проте, навіть зв'язок IQ та соціального інтелекту, який все ж таки, безперечно, не піддається сумніву, не є однозначним. Так, в дослідженнях Н.А.Кудрявцевої було встановлено, що соціальний інтелект великою мірою є незалежним від IQ. Остання виявляється в тому, що для ефективного розвитку і функціонування соціального інтелекту потрібен достатній (середній) рівень IQ, адже низький рівень розвитку IQ великою мірою гальмуватиме здатність особистості до пізнання поведінки інших людей [1]. Ми вважаємо, що позитивна кореляція між IQ та соціальним інтелектом має місце, адже за розв'язання інтелектуальних задач відповідають біологічний і психометричний інтелект, а за аналітичне вирішення ситуації соціальної взаємодії – соціальний інтелект. Останнє дозволяє нам розглядати соціальний інтелект як психологічне новоутворення в структурі IQ особистості, що має власні характеристики та виконує своєрідні функції.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити найбільш ґрунтовні в теоретичному плані теорії та концепції, що так чи інакше визначають соціальний інтелект особистості як систему інтелектуальних здатностей індивіда, які й будуть описані в даній науковій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Отже, у низці концепцій соціальний інтелект визначається як система інтелекту-

альних здібностей, які безпосередньо відповідають за пізнання поведінкової інформації (Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Н.А. Кудрявцева). Дослідженню соціального інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, Х. Айзенка, Дж. Брунера, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, К.Дункера, О.Р. Лурії, Ж.П'яже, С.Л.Рубінштейна, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, О.К. Тихомирова, В. Штерна та інших дослідників. Проте структура соціального інтелекту фахівців різних сфер професійної діяльності залишається, на жаль, поза увагою дослідників. Отже, завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати соціальний інтелект як певну, досить стійку систему інтелектуальних здатностей, які виражаються в соціальній поведінці індивіда.

2. Описати психологічні концепції, в яких інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі класу психічних якостей та механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самовдосконалення його інтелекту.

3. Виокремити та охарактеризувати теорії, в яких соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здатностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Автор кубічної моделі інтелекту Дж.Гілфорд розглядає соціальний інтелект як певну, досить стійку (але все ж таки таку, яка підлягає зміні в будь-якому віці) систему інтелектуальних здібностей, які виражаються в соціальній поведінці. При цьому інтелектуальні здібності є достатньо незалежною змінною від чинника загального інтелекту. У свою чергу, ці здібності (також, як і загальний інтелектуальний показник IQ) Дж.Гілфорд описує в просторі трьох змінних, які цілісно характеризують процес обробки інформації, а саме: 1) змінна, яка описує зміст вихідної інформації; 2) змінна, що є також операцією з обробки інформації; 3) змінна, яка описує результати обробки людиною інформації. При цьому основна увага в дослідженнях соціального інтелекту Дж.Гілфорда приділяється операції пізнання поведінки людини. Іншими словами, соціальний інтелект має безпосередній

зв'язок, перш за все, з пізнанням суб'єктом поведінкової інформації [8].

Отже, на думку Дж.Гілфорда, соціальний інтелект є здатністю людини до пізнання поведінки інших людей. При цьому вчений пропонує шестифакторну модель соціального інтелекту. Це такі фактори, як: 1) пізнання елементів поведінки інших людей як здатність виділяти, виокремлювати із загального контексту вербальну або невербальну експресію поведінки; 2) пізнання різних аспектів поведінки індивіда як здатність розпізнавати загальні властивості, деталі та характеристики в загальному потоці або експресивної, або ситуативної поведінкової інформації; 3) пізнання взаємостосунків в поведінці суб'єктів діалогічної взаємодії як загальна здатність розуміти і встановлювати зв'язки між елементами інформації, які вміщують особистісні смисли про поведінку людей; 4) пізнання загальних властивостей поведінки суб'єктів діалогічної взаємодії як здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей між собою, розуміти глибокий сенс їхньої поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання перетворень поведінки як здатність розуміти зміну значень вербальної та невербальної поведінки людей в різних ситуативних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки як здатність передбачати їхні наслідки на основі тієї інформації, яку має суб'єкт [8, с. 72].

У працях Н.А.Кудрявцевої інтелектуальний потенціал людини розглядається в парадигмі класу психічних якостей і механізмів, що визначають як наявний рівень інтелектуальних можливостей індивіда, так і можливості самовдосконалення його інтелекту. Ключовими моментами концепції Н.А.Кудрявцевої є інтелектуальний статус, пізнавальна мотивація, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумова працездатність. У процесі досліджень вчена виокремила інтегративний показник інтелектуального потенціалу людини, названий нею «єдиним показником інтелекту». Цей показник, на думку дослідниці, цілком відображує суттєві компоненти механізму інтелектуального зростання на рівнях особистості: на рівні загального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-об'єктному рівні; на рівні соціального інтелекту – здатність до розв'язання задач на суб'єкт-суб'єктному рівні; на рівні рефлексії – даний показник фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту.

Так, соціальний інтелект Н.А.Кудрявцева розглядає як здатність до раціональних мисленневих операцій, об'єктом яких

є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому передбачається психологічна автономність та незалежність суб'єкта, що дозволяє йому протистояти тиску зі сторони інших людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Особливу увагу авторка досліджень приділила питанню щодо мотивації як важливий детермінанті соціального інтелекту та здатності до його самоорганізації. Суттєвим моментом у концептуальній моделі Н.А.Кудрявцевої є спроба співвіднести загальний та соціальний інтелект. Як виявилось, і перший, і другий інтелект є відносно незалежними один від одного. Про це, на думку Н.А.Кудрявцевої, передусім свідчить отриманий негативний кореляційний зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією. Завдяки цьому вчена підтвердила вихідну гіпотезу дослідження про те, що соціальний інтелект є здатністю до раціональних мисленневих операцій, що сприяє подоланню людиною стану емоційного зараження [цит. за 2, с. 74].

У теорії Х.Гарднера [6, с.35] запропоновано сім видів інтелекту, які утворюються поєднанням загальних здатностей особистості. До таких видів інтелекту вчений відносить:

- лінгвістичний інтелект – здатність використовувати мову для того, щоб передавати та сприймати інформацію;
- музичний інтелект – здатність виконувати музичні твори, їх створювати або лише отримувати задоволення від музики;
- логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, робити їхній компонентний аналіз, що дозволяє чітко окреслювати їхню структуру шляхом маніпулювання об'єктами, символами, поняттями, а також експериментувати із використанням похідних від первинних, тобто вторинних образів;
- просторовий інтелект – здатність бачити, сприймати і маніпулювати мисленнево уявними об'єктами, на основі чого – сприймати і створювати просторово-зорові структури та композиції;
- тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати набуті та відпрацьовані до автоматизму рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, в ручній праці.
- міжособистісний інтелект – здатність розуміти інших людей і справляти на них позитивне враження;
- Внутрішньособистісний інтелект – здатність адекватно оцінювати та розуміти себе, свої почуття, прагнення.

На наш погляд, саме поняття «міжособистісний інтелект» і «внутрішньоособистісний інтелект», виокремлені в теорії

Х. Гарднера [6], відповідають поняттю «соціальний інтелект». Отже, соціальний інтелект есплікується в структурі пізнавальної здатності людини розуміти себе та інших людей; саме він зумовлений розвитком певних здібностей і здатностей особистості, рівнем її IQ тощо.

Згідно з концепціями даних авторів, соціальний інтелект безпосередньо пов'язаний з пізнанням людиною поведінкової (конативної) інформації і визначається як система інтелектуальних здібностей та здатностей індивіда.

На особливу увагу заслуговують концепції, які визначають соціальний інтелект через систему когнітивних властивостей, від яких залежить ефективність спілкування, комунікативна, когнітивна та життєва компетентності особистості, успішність обробки людиною соціальної інформації і т.д. На думку А.Л.Южанінової [5, с. 63–67], соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

На відміну від Дж.Гілфорда, А.Л.Южанінова, крім здібностей, спрямованих на адекватне розуміння ситуації соціальної взаємодії, до структури соціального інтелекту включає комунікативні здатності особистості, що забезпечують можливість адекватного відображення людиною як своїх індивідуальних властивостей, так і характеристик реципієнта. У власних дослідженнях А.Л.Южанінова характеризує ці здатності, а саме: соціально-перцептивні здатності, соціальну уяву та соціальну техніку спілкування.

Соціально-перцептивні здатності – це особистісні новоутворення, що забезпечують можливість адекватного відображення людиною як своїх індивідуальних властивостей, так і якостей реципієнта, особливостей організації своїх психічних процесів та проявів емоційної сфери, а так вже психічних процесів, емоцій реципієнта, що забезпечують точність в розумінні характеру взаємостосунків реципієнта з оточуючими. З іншого боку, враховуючи зв'язок рефлексивних процесів особистості із соціально-перцептивними, до соціально-перцептивних здатностей слід віднести також здатність самопізнання (усвідомленням своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки та характеру сприйняття себе іншими).

Іншою комунікативною здатністю особистості є соціальна уява – це здатність адекватного моделювання суб'єктом індивідуальних та особистісних властивостей людей з урахуванням зовнішніх ознак останніх, а також здатність прогнозувати характер поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях соціальної взаємодії, здатність до антиципації особливостей та плину подальшої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

До комунікативних здатностей А.Л. Южанінова також відносить соціальну техніку спілкування, яка виявляється в здатності особистості ухвалити роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію інших в потрібному для індивіда напрямку, у великій кількості технік і засобів спілкування, які використовуються в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Виходячи із результатів власних емпіричних досліджень, А.Л.Южанінова зазначає, що найвищим критерієм прояву соціального інтелекту особистості є здатність впливати на психічні стани та емоційні прояви інших людей, а також фасилітувати формування психічних властивостей оточуючих [5, с. 63–67].

У функціональній структурі міжособистісного спілкування В.М.Панферов виокремлює соціальний інтелект як особливу когнітивну функцію людини, яка експлікується в загальних функціях людської діяльності на різних рівнях функціонування суб'єкта спілкування [3, с. 27].

У дослідженнях О.О.Смирнової та О.В.Калягіна соціальний інтелект розглядається як деякий когнітивний компонент комунікативної компетентності, що визначається як здатність особистості прийняти позицію, точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають між суб'єктами діалогічної взаємодії [4, с. 51].

У роботах К.Скай, П.Гонди і М.Квейхагена [7] пропонується визначення соціального інтелекту в зв'язку із парадигмальним аналізом «життєвої компетентності», що передбачає набуття людиною вмінь виробляти стратегії діяльності, планувати перспективні дії, яких має досягнути суб'єкт в результаті чітко сформульованої мети, вміння робити висновки з огляду на успіхи або невдачі під час складання майбутніх планів [7, с. 67]. На думку науковців, соціальний інтелект фасилітує становлення в індивіда вміння використовувати когнітивні стратегії виконання діяльності в повсякденних життєвих ситуаціях та ситуаціях професійної взаємодії. Згідно з визначенням К. Скай, соціальний інтелект – це фенотипічне поєднання генотипічно маркованих факторів інтелектуального розвитку, що забезпечує ефектив-

ність адаптивної поведінки людини у специфічних ситуаціях соціальної взаємодії [7, с. 84].

Спираючись на проаналізовані теорії та концепції до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останньої, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність в особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий

соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Поліmodalність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентатив-

ною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – неемпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта : [Научный отчет] / Наталья Анатольевна Кудрявцева // [Грант РФФИ 1993-1994]. – СПб., 1995. – 54 с.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Поголыша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Панфёров В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей : [Текст] / Владимир Николаевич Панфёров // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 24–34.
4. Смирнова Е.О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам [Текст] / Е.О. Смирнова, Е.В.Калыгина // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 50–60.

5. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Текст] / А.Л.Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов : унив-т, 1984. – С. 63–67.
6. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
7. Gonda P. Interpersonal Problem solving and Social Competence in Children [Text] / P. Gonda, M. Kveihagen, K. Skaye // Hand book of Social Development. – N.Y., 1992. – 317 p.
8. Guilford J.P. The nature of human intelligence : [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
9. Thorndike R.L. Intelligence and its uses [Text] / Robert Ladd Thorndike // Harper s Magazine. – 1920. – PP. 227–235.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kudrjavceva N.A. Edinstvo intellekta : [Nauchnyj otchet] / Natal'ja Anatol'evna Kudrjavceva // [Grant RFFI 1993–1994]. – SPb., 1995. – 54 с.
2. Kunicyna V.N. Mezhlichnostnoe obshhenie : [uchebnik dlja vuzov] / V.N. Kunicyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2002. – 544 s.
3. Panfjorov V.N. Vosprijatie i interpretacija vneshnosti ljudej [Tekst] / Vladimir Nikolaevich Panfjorov // Voprosy psihologii. – 1974. – № 2. – С. 24–34.
4. Smirnova E.O. Otnoshenie populjarnyh i nepopuljarnyh doshkol'nikov k sverstnikam : [Tekst] / E.O. Smirnova, E.V.Kaljagina // Voprosy psihologii. – 1998. – № 5. – S. 50–60.
5. Juzhaninova A.L. K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti [Tekst] / A.L.Juzhaninova // Problemy ocenivanija v psihologii. – Saratov. univ-t, 1984. – S. 63–67.
6. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
7. Gonda P. Interpersonal Problem solving and Social Competence in Children : [Text] / P. Gonda, M. Kveihagen, K. Skaye // Hand book of Social Development. – N.Y., 1992. – 317 p.
8. Guilford J.P. The nature of human intelligence [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
9. Thorndike R.L. Intelligence and its uses : [Text] / Robert Ladd Thorndike // Harper s Magazine. – 1920. – P. 227–235.

E.Z. Ivashkevych. Social intellect as a system of intellectual abilities of the personality. The article deals with the problem of social intellect as a certain, fairly stable system of intellectual abilities, which are expressed

in the process of social behavior of the person. The author of the article described psychological concepts in which intellectual potential of the person was shown in a paradigm of mental qualities and mechanisms. These mental qualities and mechanisms determine the existing level of intellectual capacity of the person and the possibilities of self-development of his/her intellect.

The author of the article singled out and described the theories in which social intellect was presented as a system of cognitive qualities of the personality. From this point of view social intellect consists of three basic components: social and perceptual qualities, social imagination and social technique of communication. The effectiveness of subject-subject communication depends on the development of these three basic components.

The author of the article proposed and described the conception of social intellect of a teacher. It was shown that social intellect of a teacher consisted of three substructures: a cognitive one, a mnemonic substructure and the emphatic one. It was established that a cognitive substructure of social intellect included a set of fairly stable knowledge, ratings, rules of interpretation of events, frames of human behavior, their relationships, etc. based on the existing system of interpretations on micro and macro structural levels.

It was shown that a mnemonic component of social intellect of the teacher described developed ability to interpret events, life events, behavior of other people and their own as the subject of these events. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person. It was concluded that the emphatic component of social intellect was also dependent on what the person expected from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relations to the surround world was formed inside the person, what possibilities the subject also had when we told about the usage of mechanisms of anticipation in solving various problems of professional and social life.

Key words: intellect, social intellect, intellectual abilities, social and perceptual abilities, social imagination, social technique of communication, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Received January 08, 2016

Revised January 26, 2016

Accepted February 15, 2016

І.В. Івашкевич

Natasha1273@ukr.net

Функціональний підхід до визначення змісту та структури професійної компетентності майбутніх юристів

Ivashkevych I.V. A functional approach to the content and the structure of the professional competence of future lawyers / I.V. Ivashkevych // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 167–180.

І.В. Івашкевич. Функціональний підхід до визначення змісту та структури професійної компетентності майбутніх юристів. У статті виокремлено структурні компоненти професійної компетентності фахівців різних сфер діяльності в парадигмі функціонального психологічного підходу. Запропоновано власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрито її структуру тощо. Зазначено, що професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільовий компонент; 2) когнітивний компонент; 3) соціальний компонент; 4) аксіологічний компонент; 5) аутопсихологічний компонент.

У статті охарактеризовано структуру мотиваційно-цільового компонента професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, який включає: мотивацію виконання юридичної діяльності; мотивацію досягнення успіху; здатність ставити цілі власної діяльності та їх досягати; професійне самовизначення, що є критерієм здійснення успішної професійної діяльності; професійну спрямованість як психологічну орієнтацію студента на професійну діяльність, що включає змістову та мотиваційну сторони; професійну готовність як стан студента, який характеризується науково-теоретичною, психологічною, юридичною, фізичною готовністю тощо.

Визначено, що когнітивний компонент професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності передбачає сформованість у людини знань, умінь і навичок, професійно значущого досвіду тощо, а також висвітлює розвиток здатності спеціаліста до використання цих знань, умінь і навичок, фреймів професійно значущого досвіду на практиці.

Зазначено, що до структури соціального компонента професійної компетентності юриста належать комунікативна компетентність, емоційно-експресивні особливості особистості та моторно-вольові якості

фахівця. Визначено, що базовими підструктурними елементами аутопсихологічного компонента є професійне самовизначення та самоактуалізація юриста, які в загальному вигляді можуть бути описані як тривалий процес розвитку ставлення людини до своєї професії і до самого себе як (потенційного або реального) суб'єкта професійної діяльності або професіонала.

Ключові слова: професійна компетентність, мотиваційно-цільовий компонент, когнітивний компонент, соціальний компонент, аксіологічний компонент, аутопсихологічний компонент.

І.В. Івашкевич. Функциональный подход к определению содержания и структуры профессиональной компетентности будущих юристов. В статье выделены структурные компоненты профессиональной компетентности специалистов различных сфер деятельности в парадигме функционального психологического подхода. Предложено собственное определение профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности, раскрыто её структуру. Указано, что профессиональная компетентность юриста состоит из следующих компонентов: 1) мотивационно-целевого компонента; 2) когнитивного компонента; 3) социального компонента; 4) аксиологического компонента; 5) аутопсихологического компонента.

В статье предложена характеристика структуры мотивационно-целевого компонента профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности. Данный компонент состоит из: мотивации выполнения юридической деятельности; мотивации достижения успеха; способности формулировать цели своей деятельности и их достигать; профессионального самоопределения, которое является критерием осуществления успешной профессиональной деятельности; профессиональной направленности как психологической ориентации студента на исполнение собственной профессиональной деятельности, которая состоит из содержательного и мотивационного аспектов; профессиональной готовности как состояния студента, которое характеризуется научно-теоретической, психологической, юридической, физической готовностью.

Было показано, что когнитивный компонент профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности предполагает наличие у человека знаний, умений и навыков, профессионально значимого опыта, а также определяет развитие способности специалиста к использованию этих знаний, умений и навыков, фреймов профессионально значимого опыта на практике.

Подчёркнуто, что в структуру социального компонента профессиональной компетентности юриста включены коммуникативная компетентность, эмоционально-экспрессивные особенности личности и моторно-волевые качества специалиста. При этом базовыми подструктурными элементами аутопсихологического компонента являются профессиональное самоопределение и самоактуализация юриста,

которые в общем виде могут быть описаны как достаточно длительный процесс развития отношения человека к своей профессии и к самому себе как потенциального или реального субъекта профессиональной деятельности или как к профессионалу.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мотивационно-целевой компонент, когнитивный компонент, социальный компонент, аксиологический компонент, аутопсихологический компонент.

Постановка проблеми. Професійна компетентність майбутніх юристів, насамперед, представляє собою сукупність набутих вмінь, навичок, здобутих у процесі навчання загальних та спеціальних знань. Але нагальними також є питання особистісного ставлення до обраної професії, об'єктивного та суб'єктивного усвідомлення відповідності її базовим критеріям. Недостатньо дослідженими залишаються питання психологічних умов та чинників становлення професійної компетентності у студентів юридичних факультетів вищих навчальних закладів.

На жаль, питання структури професійної компетентності юристів, а також психологічних особливостей становлення професійної компетентності майбутніх юристів не було предметом спеціальних, в тому числі – емпіричних – досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення даної проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як в теоретичному, так і в експериментальному плані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій царині досить багато праць присвячено проблемам професійної компетентності та питанням підготовки юристів у ВНЗ. Серед них – праці відомих психологів, педагогів та юристів (Л.М.Мітіна, Г.К.Селевко, В.О.Сластьонін, М.А.Чошанов). Також було вивчено та досліджено проблеми формування професійної культури майбутніх юристів (А.В.Хуторської), визначено соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (М.Є.Бершадський), а також є досліджено проблематику формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (В.О.Сластьонін).

Одним із найбільш ґрунтовних психологічних підходів до визначення змісту та структури професійної компетентності майбутніх юристів є функціональний. Зокрема, прихильники функціонального підходу, розглядаючи професійну компетентність як результат опанування індивідом знаннями, уміннями і навичками, що забезпечує необхідний рівень розв'язання проблем професійної діяльності, виділяють специфічні компоненти

професійної компетентності. Так, до її структури відносять наступні компоненти: прагматичність, адекватність завданням діяльності, специфічність, лаконічність, функціональна деформація, що виявляється в порушенні неупередженого відображення об'єкта через акцентуацію в ньому окремих характеристик [4; 6; 10]. Хоча, знову ж таки, якщо говорити про професійну компетентність майбутніх юристів, то ця проблема є недослідженою в психології, в цілому, та в парадигмі функціонального підходу, зокрема. Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Виокремити структурні компоненти професійної компетентності фахівців різних сфер діяльності в парадигмі функціонального психологічного підходу.

2. Запропонувати власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрити її структуру тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. У парадигмі функціонального психологічного підходу професійну компетентність у вигляді сукупності функціональних компонентів пропонує О.І.Мичко:

- концептуальна компетенція, яка передбачає розуміння теоретичних засад професії;
- технічна компетенція, що є здатністю особистості опанувати базовими професійними навичками;
- інтегративна компетенція, що полягає в здатності пов'язувати теорію і практику;
- адаптивна компетенція, яка полягає в умінні передбачити і підготуватися до будь-яких змін у професійній діяльності;
- міжособистісна компетенція, що передбачає уміння ефективно спілкуватися [5, с. 32–35].

Займаючись проблемою суб'єктивних властивостей особистості фахівця, Н.В.Кузьміна та представники її наукової школи (А.К.Маркова, С.В.Кондратьєва, Л.М.Мітіна та інші) виділяють такі компоненти професійної компетентності, як: професійна і педагогічна компетенції, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетенції тощо [4, с. 35].

Цікавими є дослідження, проведені А.Р.Нікіфоровим, в яких пропонується структура професійної компетентності суб'єктів політики. Науковець виокремлює три базові складові цієї структури: 1) індивідуальна – пов'язана з проявами індивіда як представника біологічного виду *homo sapiens*; 2) особистісна –

пов'язана з проявами цього ж суб'єкта з точки зору соціальної ідентичності, тобто, носія соціальних норм, моральних та інших цінностей і стосунків, певної картини світу, самоставлення і власної світоглядної позиції; 3) акмеологічна – чітко пов'язана з характеристиками, що виявляються у власній професійній діяльності [8, с. 54].

На нашу думку, виокремлені А.Р.Нікіфоровим структурні компоненти суб'єктності особистості, безперечно, характеризують професійну компетентність людини, але, на жаль, цілковито не охоплюють такий складний у психологічному плані феномен, як професійна компетентність фахівця політичної сфери діяльності.

Вивчаючи особливості формування професійної компетентності випускника вищого військового навчального закладу, В.В.Неїжмак пропонує власну структуру професійної компетентності військового. Отже, складовими професійної компетентності військового є: діяльнісна й особистісна, що відповідають основним характеристикам праці командира як вихователя та людини. Особистісна складова випускника, зазначає В.В.Неїжмак, є домінуючим чинником праці офіцера, що визначає його професійну позицію у професійній діяльності та виявляється в умінні застосовувати свої комунікативні здібності. Діяльнісна складова професійної компетентності – це, так звана, «технологія» здійснення військової діяльності, а особистісна – це ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішні смисли військового. Отже, діяльнісна складова професійної компетентності військового фахівця включає когнітивні компоненти, а саме: військово-професійні знання, військово-професійні вміння, військово-професійні навички [7, с. 122–124].

Ці якості є, з одного боку, психологічними передумовами (без них важко стати командиром), а з другого – новоутвореннями (вони розвиваються і збагачуються в процесі служби випускника). Так, особистісна складова професійної компетентності військового фахівця вміщує такі компоненти: професійна самосвідомість, індивідуальний стиль діяльності і спілкування; творчий потенціал тощо.

На підставі цього В.В.Неїжмак робить висновок, що професійно-компетентним є такий випускник військового закладу, який на досить високому рівні реалізує діяльнісну та особистісну складові професійної компетентності [7, с. 124].

Також, займаючись проблемою управління формуванням професійної компетентності майбутніх офіцерів, О.М.Протасов

розуміє компетентність як базову, інтегральну якість особистості професіонала; компетентність розглядається як результат професійної підготовки особистості у вузі, що включає професійне становлення, професійне навчання, професійне виховання; рівень сформованості компетентності визначається змістом і структурою освітнього процесу вузу, так само як зміст і структура освітнього процесу залежать від того, що розуміється під компетентністю випускника [10, с. 116].

Авторську структуру професійної компетентності фахівця пропонує О.І.Дубровіна. На думку дослідниці, компетентність складається з індивідуальних характеристик людини: інтереси і потреби особистості, – характеристики спілкування; характеристики, що визначають успіх індивіда у соціальній та професійній сферах, в контексті розв'язання суб'єктом життєвих проблем [2, с. 129].

Структуру професійної компетентності бортпровідника описує З.І.Гринько. Науковець вважає, що до структури професійної компетентності входять три компоненти: змістовий, технологічний і особистісний, де змістовий припускає знання з дисциплін, технологічний – вміння та навички професійної діяльності. Професійна компетентність бортпровідника розглядається в дослідженнях З.І. Гринько як інтегративне багаторівневе особистісне утворення, що включає такі суттєві характеристики, як комунікативність, готовність мати справу з нетрадиційними обставинами, стресостійкість, толерантність, розвинений самоконтроль, заснований на позитивних мотивах вибору професії, сукупність системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, здатність до відрефлексування діяльності, діалогу культур, що виражаються в теоретичній та практичній готовності і здатності фахівця до ефективної реалізації професійної діяльності.

У дослідженнях З.І. Гринько виділено види професійної компетентності бортпровідника і виокремлені відповідні їм системи знань, умінь і навичок: міжкультурна система (знання іноземної мови, мовного етикету, етнічна толерантність, етнокультурна сензитивність та інші), соціокультурна система (статусно-рольові взаємостосунки, навички поведінки), комунікативна система (навички ефективної комунікації, у тому числі – в нестандартних комунікативних процесах, наприклад, переговори з терористами), екстремальна система (навички поведінки в ситуаціях підвищеної небезпеки, навички саморегуляції та інші), інформаційна система (знання в галузі спеціальних дисциплін, напри-

клад, конструкції повітряного судна, першої медичної допомоги, правил проведення аварійно-рятувальних робіт та інші) [1, с. 93–94].

Прихильником функціонального підходу до визначення сутності професійної компетентності майбутнього менеджера освіти можна вважати Д.М.Недбаєва. Так, науковець розглядає зміст професійної компетентності менеджера освіти, який конкретизується через виділення його основних функцій. До них віднесено: рефлексія кола посадових обов'язків, участь в організації та управлінні освітнім процесом; створення умов для ефективної діяльності його суб'єктів, їх соціально-правове, організаційне і матеріальне забезпечення [6, с. 232].

Займаючись вивченням проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині, Л.І. Отроценко запропонувала структуру професійної компетентності, яка вміщує такі компоненти: фаховий, соціальний, методичний, інтеркультурологічний, медійний та особистісний, а також професійно важливі якості, якими має володіти компетентний фахівець у глобальному просторі. Необхідними якостями компетентного фахівця у галузі міжнародної економіки німецькі педагоги вважають: глобальне, аналітичне мислення, концептуальні здібності, методичний підхід до розв'язання проблем, комунікативні вміння, знання іноземних мов, вміння ефективно працювати в команді, креативність, гнучкість, здатність до мотивованої праці, продуктивність, пунктуальність, критичне мислення, організаторські здібності, професійна відповідальність, незалежність та ініціативність, професійна етика, вміння витримувати фізичні навантаження, готовність до виваженого розв'язання проблем та прийняття рішень тощо [9, с. 70].

Щодо визначення поняття професійної компетентності держслужбовців у центрі зайнятості, досить стандартним є підхід А.Б. Земби, який подано через парадигму «знання – уміння – навички». Поза інтеграції цих трьох базових елементів А.Б. Земба вказує ще й на такі елементи, як готовність та здатність успішно здійснювати професійну діяльність. На думку дослідниці, ознакою професійної компетентності державних службовців вважається не лише наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати у процесі реалізації своїх посадових обов'язків. Також авторкою запропоновано структуру професійної компетентності держслужбовців, а саме такі компоненти професійної компетентності: емоційно-регулятивний, поведін-

ково-діяльнісний, комунікативний, соціально-психологічний (міжособистісно-формальний та міжособистісно-неформальний) і спеціально-професійний [3, с. 13–14].

Ми вважаємо, що професійна компетентність є особистісним новоутворенням особистості студента, що структурно складається з компонентів, які, у свою чергу, вміщують складові, що у своїй сукупності визначають певну психологічну категорію, яка так чи інакше детермінує становлення професійної компетентності фахівця. Отже, професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільового; 2) когнітивного; 3) соціального; 4) аксіологічного; 5) аутопсихологічного.

Охарактеризуємо кожен компонент більш детально. Отже, **мотиваційно-цільовий компонент** включає:

- мотивацію виконання юридичної діяльності;
- мотивацію досягнення успіху;
- здатність ставити цілі власної діяльності та їх досягати;
- професійне самовизначення, що є критерієм здійснення успішної професійної діяльності;
- професійну спрямованість як психологічну орієнтацію студента на професійну діяльність, що включає змістову та мотиваційну сторони;
- професійну готовність як стан студента, який характеризується науково-теоретичною, психологічною, юридичною, фізичною готовністю тощо.

Наступним компонентом професійної компетентності юриста є **когнітивний компонент**, який передбачає сформованість у фахівця знань, умінь та навичок, професійно значущого досвіду тощо, а також висвітлює розвиток здатності спеціаліста до використання цих знань, умінь та навичок, фреймів професійно значущого досвіду на практиці. Когнітивний компонент вміщує як загальнопрофесійні знання, вміння й навички, якими має володіти кожен фахівець, не обов'язково юридичної сфери діяльності, так і спеціальні знання, вміння й навички, притаманні спеціалістам юридичної сфери діяльності. Отже, до загальнопрофесійних компетенцій відносимо:

- достатній рівень загальнопрофесійних знань;
- здатність аналізувати набуті знання, вміти самостійно здобувати нові знання, використовувати їх у своїй практичній діяльності;
- здатність розмірковувати над своїми діями і орієнтуватися на набуту інформацію під час прийняття виваженого рішення;

- уміння застосовувати добре відомий метод у змінених та екстремальних соціальних умовах;
- уміння знаходити більш дотичний до даної професійної ситуації метод розв’язання проблеми;
- уміння здійснювати професійну діяльність в умовах вибору і прийняття альтернативних рішень;
- уміння спростовувати хибне рішення, вміння ставити під сумнів свої дії та вчинки інших;
- здатність обирати більш раціональні стратегії виконання діяльності та розв’язання професійних задач;
- здатність до прогнозування шляхів розв’язання проблем та задач;
- критичність мислення;
- інтелектуальність;
- здатність до ампліфікації та генералізації знань і легкість експлікації їх на практиці.

Спеціальні знання, вміння та навички юриста:

- *юрист має знати:* види правопорушень та вимоги щодо юридичної відповідальності; поняття і склад адміністративного правопорушення, порядок залучення до адміністративної відповідальності та види адміністративних покарань; поняття і склад злочину, підстави притягнення до кримінальної відповідальності; порядок укладання цивільно-правових договорів, вимоги щодо їх змісту, види договорів, принципи виконання цивільно-правового договору; форми захисту прав громадян та юридичних осіб; види і порядок цивільного судочинства, основні етапи цивільного процесу; трудові права і обов’язки працівників і роботодавців, види трудових договорів, зміст трудової дисципліни, порядок розв’язання трудових спорів; вивчення виробництва; основні правила професійної етики та прийоми ділового спілкування в колективі; систему документального забезпечення управління; основи бізнес-планування;
- *юрист має вміти:* працювати з нормативно-правовими актами та іншими інформаційними джерелами; застосовувати їх у професійній діяльності; застосовувати на практиці норми різних галузей права; оперувати юридичними поняттями і категоріями; складати різні види цивільно-процесуальних та кримінально-процесуальних документів; аналізувати і готувати пропозиції щодо вдосконалення правової діяльності установ, підприємств, організацій;

складати організаційно-розпорядчі документи; складати і оформляти претензійно-позовну документацію; здійснювати обробку вхідних, внутрішніх та вихідних документів, контроль за їхнім виконанням; оформляти документи для передачі в архів організації; реалізувати права й обов'язки юриста, слідчого, помічника прокурора, дізнавача, судового пристава і т.д. в конкретних умовах професійної діяльності; використовувати комп'ютерну техніку в режимі користувача.

Наступним компонентом професійної компетентності юриста є *соціальний*. До даного компонента належать комунікативна компетентність, емоційно-експресивні особливості особистості та моторно-вольові якості фахівця.

І, нарешті, наступним компонентом професійної компетентності юриста є *аутопсихологічний*. Базовими підструктурними елементами даного компонента є професійне самовизначення та самоактуалізація юриста, які в загальному вигляді можуть бути описані як тривалий процес розвитку ставлення людини до своєї професії і до самого себе як (потенційного або реального) суб'єкта професійної діяльності або професіонала.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проблема професійної компетентності в психології розглядається у поєднанні з проблемами становлення готовності особистості до виконання професійної діяльності, формування соціалізації фахівця, набуття спеціалістами базових і спеціальних компетенцій, особистісного та професійного зростання тощо.

Професійна компетентність – це складне, системне явище, що включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків; це – підготовленість працівника до виконання професійних функцій, пов'язаних зі спеціалізацією. Професійна компетентність як складне системне явище складається з компонентів: мотиваційного, змістового, процесуально-операційного, діяльнісно-процесуального, функціонально-особистісного та інших.

Становлення професійної компетентності передбачає активну й усвідомлену трансформацію наявних особистісних характеристик відповідно до особливостей обраної професії. При цьому, професійне становлення особистості являє собою процес структурно-динамічного розвитку суб'єкта, в ході якого формуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, адекватні

форми її професійної активності, які відповідають соціальним і професійним вимогам та настановленням індивіда. Фундаментальною умовою становлення професійної компетентності фахівця є необхідність змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в професійному плані, тобто, підвищення свого рівня професійної компетентності.

У наступних наших публікаціях опишемо критерії сформованості професійної компетентності майбутніх юристів, а також наведемо результати емпіричного дослідження щодо розвитку підструктурних елементів мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, аксіологічного та аутопсихологічного компонентів професійної компетентності студентів юридичних факультетів.

Список використаних джерел

1. Гринько З.И. Теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности бортпроводников [Текст] / Зоя Ивановна Гринько // Проблемы педагогического образования : Сб. научных трудов / [под ред. В.А.Сластёнина, Е.А.Левановой]. – М. : МПГУ, 2007. – Вып. 29. – С. 93–94.
2. Дубровина О.И. Становление компетентности специалиста в условиях образовательного учреждения [Текст] / Ольга Ивановна Дубровина // Тенденции, проблемы и перспективы образования в условиях модернизации : Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень : ТОГИРРО, 2003. – С. 128–129. – [0,2 п.л.].
3. Земба А.Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості) : Автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Алла Богданівна Земба. – Луцьк, 2010. – 20 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – СПб., 1993. – 98 с.
5. Мычко Е.И. Практико-ориентированная технология как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки [Текст] / Елена Иосифовна Мычко // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей. – Выпуск 8. – М. : МПГУ, 2001. – С. 32–35.
6. Недбаев Д.Н. Структура профессиональной компетентности менеджера образования [Текст] / Денис Николаевич Недбаев // Психологические практики в российском образовании. Субъекты психологической практики обра-

- зования и их профессиональная подготовка : Материалы Международной научно-практической конференции III Национальной научно-практической конференции / [под. ред. С.В.Недбаевой]. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2007. – С. 231–234.
7. Неижмак В.В. Образовательный процесс в вузе в контексте компетентностного подхода [Текст] / Владимир Вячеславович Неижмак // Сборник научных трудов УФВУС. – Ульяновск : УФВУС, 2004. – С. 122–124.
 8. Никифоров А.Р. Развитие профессиональной компетентности субъектов политики [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Анатолий Рудольфович Никифоров. – М., 2008. – 194 с.
 9. Отрощенко Н.Л. До питання соціально-професійної орієнтації в умовах сталого розвитку людської цивілізації : [Електронний ресурс] / Наталія Леонідівна Отрощенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 5 (1). – С. 68–74.
 10. Протасов А.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих офицеров [Текст] / Алексей Николаевич Протасов // Актуальные проблемы социально-экономических наук. – Ч. 2 : Межвуз. сб. научн. ст. ПО АВН. – Вольск : ВВВУТ (ВИ), 2007. – С. 114–119 [0,3 п.л.].

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Grin'ko Z.I. Teoreticheskie aspekty formirovaniya professional'noj kompetentnosti bortprovodnikov [Tekst] / Zoya Ivanovna Grin'ko // Problemy pedagogicheskogo obrazovaniya : Sb. nauchnykh trudov / [pod red. V.A.Slasyonina, E.A.Levanovoj]. – М. : MPGU, 2007. – Вып. 29. – С. 93–94.
2. Dubrovina O.I. Stanovlenie kompetentnosti specialista v usloviyax obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Tekst] / Ol'ga Ivanovna Dubrovina // Tendencii, problemy i perspektivy obrazovaniya v usloviyax modernizacii : Materialy mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Tyumen' : TOGIRRO, 2003. – С. 128–129. – [0,2 п.л.].
3. Zemba A.B. Osobystisna vymohlyvist' jak čynnyk profesijnoj kompetentnosti (na materiali deržslužbovciv centriv zajniatosti) : Avtoref. dys. ... kand. psycholog. nauk : spec. 19.00.01 «Zahaľna psychologija, istorija psychologiji» / Alla Bohdanivna Zemba. – Lućk, 2010. – 20 s.

4. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Tekst] / Nina Vasil'evna Kuz'mina. – SPb., 1993. – 98 s.
5. Mychko E.I. Praktiko-orientirovannaya tekhnologiya kak sredstvo vozdeystviya v processe professional'noj podgotovki [Tekst]/ Elena Iosifovna Mychko // Problemy pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnyx statej. – Vypusk 8. – M. : MPGU, 2001. – S. 32–35.
6. Nedbaev D.N. Struktura professional'noj kompetentnosti menedzhera obrazovaniya [Tekst] / Denis Nikolaevich Nedbaev // Psixologicheskie praktiki v rossijskom obrazovanii. Sub»ekty psixologicheskoy praktiki obrazovaniya i ix professional'naya podgotovka : Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii III Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii / [pod. red. S.V.Nedbaevoj]. – Armavir : RIC AGPU, 2007. – S. 231–234.
7. Neizhmak V.V. Obrazovatel'nyj process v vuze v kontekste kompetentnostnogopodxoda [Tekst]/ Vladimir Vyacheslavovich Neizhmak // Sbornik nauchnyx trudov UFVUS. – Ul'yanovsk : UFVUS, 2004. – S. 122–124.
8. Nikiforov A.R. Razvitie professional'noj kompetentnosti sub»ektov politiki [Tekst] : Dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.13 / Anatolij Rudol'fovich Nikiforov. – M., 2008. – 194 s.
9. Otroščenko N.L. Do pytannia social'no-profesijnoji orijentaciji v umovach staloho rozvytku liud'skoji cyvilizaciji : [Elektronnyj resurs] / Natalija Leonidivna Otroščenko // Visnyk Luhanskoho nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Ševčenko. Pedahohični nauky. – 2014. – № 5 (1). – S. 68–74.
10. Protasov A.N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhix oficerov [Tekst] / Aleksej Nikolaevich Protasov // Aktual'nye problemy social'no-e'konomicheskix nauk. – Ch. 2 : Mezhvuz. sb. nauchn. st. PO AVN. – Vol'sk : VVVUT (VI), 2007. – S. 114–119 [0,3 p.l.].

I.V. Ivashkevych. A functional approach to the content and the structure of the professional competence of future lawyers. The article deals with the problem of structural components of the professional competence of specialists in different areas of the professional activity in the functional paradigm of psychological approaches. The definition of the professional competence of a specialist of professional legal activity was proposed. The structure of the professional competence of future lawyers was disclosed. It was indicated that the lawyer's professional competence consisted of the

following components: 1) a motivational target component; 2) a cognitive component; 3) a social component; 4) axiological component; 5) auto-psychological component.

The author of the article describes the structure of a motivational target component of the professional competence of a specialist of legal scope, which includes: a motivation to perform legal activities; a motivation to succeed; the ability to set goals and to achieve them; professional self-determination, which is the criterion for successful realization of the professional activity; professional orientation as a psychological orientation of students performing professional activities, including contextual and motivational sides; professional readiness of students as a condition characterized by scientific, theoretical, psychological, legal and also by physical readiness.

It was determined that a cognitive component of the professional competence of a specialist of legal sphere of the activity involved the development of knowledge, abilities and skills of the person, significant professional experience, and also highlighted the development of the ability to use these knowledge and skills, frames of the professional experience in practice.

It was noted that the structure of social component of the professional competence of the lawyer consisted of communicative competence, emotional and expressive peculiarities of the person and the characteristics of motor-volitional sphere of a specialist. In the article it was determined that basic substructural elements of auto-psychological component of the professional competence of the lawyer were: a professional self-determination and self-actualization of a lawyer, which in general could be described as a long process of person's attitude to his/her profession and to himself/herself as a (potential or real) subject of the professional activity or professionalism in a whole.

Key words: the professional competence, a motivational target component, a cognitive component, a social component, axiological component, auto-psychological component.

Received January 09, 2016
Revised January 22, 2016
Accepted February 17, 2016

Л.Д. Климанська

larysa_kl@ukr.net

М.Б. Кліманська

marina.klimanska@gmail.com

Психологічні особливості образу Радянського Союзу як об'єкта комунікативної пам'яті

Klymanska L.D. Psychological characteristics of the USSR image as the object of communicative memory / L.D. Klymanska, M.B. Klimanska // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 181–195.

Л.Д. Климанська, М.Б. Кліманська. Психологічні особливості образу Радянського Союзу як об'єкта комунікативної пам'яті. В статті проаналізовано сучасні тенденції дослідження образу Радянського Союзу в гуманітарних науках, визначено його основні характеристики як об'єкта комунікативної пам'яті. У результаті теоретичного аналізу виявлено, що образ радянського минулого характеризується різнополярним емоційним ставленням, підтримується комеморативними практиками, часто є об'єктом ностальгічних тенденцій.

У результаті проведення емпіричного дослідження методом напівструктурованого глибинного інтерв'ю було визначено структуру фрейму з умовною назвою «Радянське минуле та його роль для сучасної України», яка являє собою трикутник значень. Основу трикутника складає категорія «Образ СРСР» і категорія «Людина в системі», верхівку – категорія «Сучасна Україна». Сторони трикутника-фрейму складають категорії «Роль радянського минулого у сьогоденні сучасного українського суспільства» і «Радянська спадщина» сучасної української людини». Окремо розглянута категорія «Майбутнє України», де з'являються міркування інформантів щодо того, яке майбутнє, на їхню думку, чекає Україну. Відповідно до загальної структури відповідей та емоційних полюсів (позитивних чи негативних) значень, які надаються радянському минулому та майбутньому України, було виокремлено 4 типових фрейми (негативно-песимістичний фрейм «Радянське минуле як гальмо у розвитку сучасної України», позитивно-оптимістичний фрейм «Радянське минуле як каталізатор майбутнього України», негативно-оптимістичний фрейм «Радянське минуле як баласт на шляху

L.D. Klymanska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

M.B. Klimanska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

до майбутнього України», позитивно-песимістичний фрейм «Радянське минуле як фантазійно-ностальгічний конструкт») та розглянуто їхні особливості.

Ключові слова: комунікативна пам'ять, Радянський Союз, образ радянського минулого, фрейм, комеморативні практики.

Л.Д. Климанская, М.Б. Климанская. Психологические особенности образа Советского Союза как объекта коммуникативной памяти. В статье проанализированы современные тенденции исследования образа Советского Союза в гуманитарных науках, определены его основные характеристики как объекта коммуникативной памяти. В результате теоретического анализа выявлено, что образ советского прошлого характеризуется разнополярным эмоциональным отношением, поддерживается коммеморативными практиками, часто является объектом ностальгических тенденций.

В результате проведения эмпирического исследования методом полуструктурированного глубинного интервью была определена структура фрейма с условным названием «Советское прошлое и его значение для современной Украины», которая представляет собой треугольник значений. В основании треугольника находится категория «Образ СССР» и категория «Человек в системе», вершина – категория «Современная Украина». Сторонами треугольника-фрейма являются категории «Роль советского прошлого в настоящем современного украинского общества» и «Советское наследие» современного украинского человека». Отдельно рассмотрена категория «Будущее Украины», где появляются рассуждения информантов о том, какое будущее, с их точки зрения, ждёт Украину. Согласно общей структуре ответов и эмоциональных полюсов (положительных или отрицательных) значений, которыми наделяются советское прошлое и будущее Украины было выделено 4 типичных фрейма (негативно-пессимистический фрейм «Советское прошлое как тормоз в развитии современной Украины», позитивно-оптимистический фрейм «Советское прошлое как катализатор будущего Украины», негативно-оптимистичный фрейм «Советское прошлое как балласт на пути к будущему Украины», позитивно-пессимистический фрейм «Советское прошлое как фантазійно-ностальгический конструкт») и рассмотрены их особенности.

Ключевые слова: коммуникативная память, Советский Союз, образ советского прошлого, фрейм, коммеморативные практики.

Постановка проблеми. Прошло вже більше двадцяти років після розпаду Радянського Союзу, а в українському інформаційному просторі й досі немає єдиної думки про радянські політичні і суспільні реалії. Перевантажене конфліктами минуле використовується в громадському дискурсі і політичному суперництві в Україні протягом всіх тих років, що минули після розпаду радянської системи. Формування образу Радянського Союзу

викликає особливий інтерес унаслідок того, що більшість населення є носіями живої пам'яті, однак на характер цього образу впливає особистий та соціальний досвід суб'єктів, він зазнав істотних змін у процесі соціальних та політичних трансформацій останніх років.

Аналіз останніх досліджень. Спогади про радянське минуле як об'єкт наукового дослідження можна охарактеризувати через низку особливостей. По-перше, радянське минуле України належить до об'єктів комунікативної пам'яті. За визначенням німецького вченого Я.Ассмана [1, с.52–54], комунікативна пам'ять є частиною колективної пам'яті, яка містить спогади, пов'язані з недавнім минулим, спільні з сучасниками подій. Цей вид пам'яті виникає і зникає разом зі своїми носіями, поступаючись новій пам'яті. Тривалість існування комунікативної пам'яті становить 3-4 покоління (приблизно 80 років), до того ж 40 років, на думку дослідника, є критичним порогом. Через 40 років очевидці, які дорослими пережили значиму подію, переходять від працездатного віку, спрямованого в майбутнє, до віку, в якому більшу роль відіграють спогади, а разом з тим і потреба в їх фіксації та передачі. Відповідно, тематика Радянського Союзу та його впливу на долю окремих людей та країни в цілому знаходиться і ще років десять буде знаходитися на піку колективних спогадів. Опосередкованим підтвердженням цього є результати опитування української дослідниці Е.Позднякової-Кирбятьєвої, спрямованого на визначення особливостей соціально-історичної пам'яті про радянське минуле, яке засвідчило, що радянське минуле різною мірою, але є цікавим для більшості жителів України (цікавить 58,5 % респондентів до 20 років, а респондентів, старших 60 років – 96%) [6, с.65]. Радянське минуле є популярною темою розмов у сім'ї. Описуючи результати дослідження ставлення до радянського минулого серед студентів, українська дослідниця О.Гайдай вказує, що на запитання про те, чи розповідали їм батьки про своє життя за радянської влади, абсолютна більшість респондентів (97%) відповіла ствердно [3, с.97]. Характерною особливістю комунікативної пам'яті є також те, що вона розповсюджується сама собою, рамки спогадів задаються особистим та комунікативним досвідом, відповідно, вони є суб'єктивними, емоційно забарвленими, зазнають впливів, характерних для процесу спілкування, можуть формуватися в процесі міжособистісної взаємодії.

По-друге, для сучасних українців характерним є різнопланне емоційне ставлення до минулого. Відмінності у ставленні

значною мірою залежать від місця проживання людей (географічні відмінності) та їх віку. Традиційно найбільшу лояльність демонструють мешканці східних та південних областей та особи старшого віку. Так, згідно з дослідженнями Е.Позднякової-Кирбятєвої, жаль унаслідок відхід радянського минулого відчуває 36,4 % осіб старшого віку, на противагу 1,2% респондентів до 20 років [6, с.66]. Проте, позитивне і нейтральне ставлення можна прослідкувати і у мешканців Заходу України, а також у молодих осіб, які народилися вже після розвалу СРСР. Значною є частка тих, хто не визначився зі своїм ставленням, відповідно, під впливом тих чи інших інформаційних впливів воно може поляризуватися, набути потрібного емоційного забарвлення. Як свідчать дані вже наведеного дослідження Е.Позднякової-Кирбятєвої 15,9 % респондентів до 20 років, 22,4 % респондентів віком від 20 до 30 років, 8,8 % серед 51-60 років та 9,1% респондентів старших 60 років зазначають, що не мають певних почуттів із приводу радянського минулого [6, с.67]. Ця особливість відкриває можливості для маніпуляції настроями людей, залежно від політичної ситуації.

Третім важливим аспектом спогадів про радянське минуле є те, що для комунікативної пам'яті, на думку Я.Ассмана, характерні певні особливості структури приналежності [1]. Приналежність групи до комунікативної пам'яті поширена по всьому її складу, знання набувається в процесі повсякденної комунікації, всі вважають себе в рівній мірі обізнаними. Відповідно, на фоні впевненості у достовірності власних знань можливою стає яскрава поляризація і категоричність думок людей, яка так само залежить від впливу інформаційних потоків, що диктуються політичною ситуацією в країні.

Окремо слід розглянути вплив на формування образу Радянського Союзу, який здійснюється не через міжособистісне спілкування, а через інші офіційні та неофіційні засоби: державні та професійні свята як форми комеморативної практики, телебачення, освітні програми. Для прикладу, серед опитаних студентів-істориків частка прихильників радянського кіно становить приблизно 90%, а переважну більшість улюблених кінострічок складають комедії Л.Гайдая та фільми Е.Рязанова [3, с.97]. Спільне інформаційне поле з іншими пострадянськими країнами, особливо з Росією ускладнює процеси ідентифікації-диференціації: старі радянські фільми і нові серіали, спільні свята є об'єднуючим чинником, підтвердженням спільності, атрибутами колективної пам'яті.

Крім того, радянське минуле часто стає об'єктом ностальгічних тенденцій (О.Беленок [2], О.Головашина [4], Ю.Левада [5], Е.Позднякова-Кирбят'єва [6], Н.Смоліна [7]). Так, Е.Позднякова-Кирбят'єва констатує, що серед досліджених нею осіб у відповідь на питання «Які почуття переважають у вас щодо радянського минулого?» значна кількість висловила бажання «повернути те хороше, що було тоді» (19,5 % респондентів до 20 років, 25,9 % віком від 20 до 30 років, 41,7% осіб віком 51-60 років та 59,1 % респондентів старших 60 років), «гордість за ті досягнення, які були в той період» відчуває 42,7 % респондентів до 20 років, 36,5 % віком 20 – 30 років, а серед респондентів віком 51-60 років – 23,5 % та старших 60 років – 36,4 %.

Ностальгія за радянським минулим пов'язана з трьома основними причинами: потребою в порядку, потребою в дружній психологічній атмосфері, коли люди готові прийти один одному на допомогу та прагненням до широких соціальних гарантій з боку держави [2, с.399]. Варто акцентувати на тому, що суб'єктами ностальгічних тенденцій часто стають ті, хто мав тільки дитячий досвід проживання в Радянському Союзі або взагалі його не мав. Ностальгічні тенденції набувають статусу агентів впливу через інституціоналізацію їх в якості віртуальних товариств, що надають додаткового позитивного забарвлення спогадам про минуле, перетворюють його на засіб ідентифікації в теперішньому [2; 7].

Запропоноване дослідження зосереджено на образі Радянського минулого держави в уявленнях сучасних українців як призмі у ставленні до сучасної ситуації в Україні та її потенційного європейського майбутнього в умовах, коли додатковим чинником актуалізації дискусій стосовно радянського минулого стало прийняття законів про декомунізацію (квітень-травень 2015 року). Відповідно, метою дослідження є визначення психологічних особливостей образу радянського минулого України як об'єкта комунікативної пам'яті.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось методом напівструктурованого інтерв'ю. Загалом було проведено 12 інтерв'ю з особами віком від 33 до 77 років (представниками різних професійних груп) для того, щоб з'ясувати, як і в яких структурних компонентах уявляють радянське минуле представники тих поколінь, які мають реальний досвід проживання у колишньому Радянському Союзі. Збір емпіричного матеріалу продовжувався до досягнення порогу насичення. Інтерв'ю були проведені в липні-серпні 2015 року. Проведений аналіз результатів дозволив, по-перше, окреслити саму структуру фрейму

щодо оцінки радянського минулого України, по-друге, виділити декілька типових фреймів в оцінках радянського минулого, які простежуються у свідомості інформантів.

Структура фрейму з умовною назвою «Радянське минуле та його роль для сучасної України» являє собою трикутник значень, в основі якого лежить категорія «Образ СРСР» (уявлення-асоціації інформанта про колишній Радянський Союз) і категорія «Людина в системі» (уявлення про місце, роль людини в колишньому радянському суспільстві). Верхівку трикутника складає категорія «Сучасна Україна» (висловлювання інформантів щодо нинішнього стану української держави). Сторони трикутника-фрейму (I – III; II – III) складають категорії «Роль радянського минулого у сьогоденні сучасного українського суспільства» (це висловлювання інформантів щодо ролі СРСР в сучасному стані українського суспільства (I – III) і «Радянська спадщина» сучасної української людини» (висловлювання щодо ролі залишків «радянськості» в самопочутті індивіда в сучасній Україні) (II-III). Окремо розглянута категорія «Майбутнє України», де з'являються міркування інформантів щодо того, яке майбутнє, на їхню думку, чекає на Україну.



Рис. 1. Структура фрейму

Відповідно до емоційних полюсів (позитивних чи негативних) значень, які надаються радянському минулому та майбут-

ньому України, було виокремлено 4 типових фрейми в оцінці минулого. Проаналізовано транскрипти глибоких інтерв'ю дозволили віднести інтерпретацію окремими інформантами радянського минулого до одного із зазначених типів фреймів, натомість можна зазначити, що в чистому вигляді мало хто з інформантів демонстрував своє розуміння. Вибір одного із описаних нижче типів фреймів, ймовірно, можна пов'язати, по-перше, з досвідом перебування в колишньому Радянському Союзі (дитячі спогади, або спогади перебування вже в дорослому віці), по-друге, із статусними позиціями інформантів (а скоріше, сімей, з яких вони походять, що не один раз згадувалось в текстах інтерв'ю: чим вищу статусну позицію на той час займала сім'я інформанта, тим ближче оцінка радянського минулого до позитивного полюсу). Об'єм запропонованої публікації не дозволяє розкрити всіх даних дослідження, тому зосереджено увагу на образі минулого та майбутнього держави. Що стосується бачення окремої людини та її пострадянських особливостей, то вони будуть розглянуті в інших роботах.

1 тип – негативно-песимістичний фрейм «Радянське минуле як гальмо у розвитку сучасної України».

«Образ СРСР» в межах цього виду фрейму є цілком негативно, він розкривається через згадування економічної неспроможності держави (*«дефіцит», «пайки», «бюджет тодішній ... копійчаний»*¹) і проблем, які виникали у простих людей із задоволенням простих щоденних потреб (*«щоб прожити, треба було «дістати»*), політико-ідеологічний контекст – *«все було побудовано на брехні»* (як висловився один з інформантів – *«брешуть всі, завжди і всюди»*) та його елементів – *«наздогнати і перегнати Америку, хто першим полетить на Марс»*, планування як соціальної практики життєдіяльності в радянському минулому – *«п'ятирічку в чотири роки»*. Визнається, що СРСР здійснив злочин щодо України: *«виснажено всі її ресурси, зокрема людські та інтелектуальні, знищено основи традиційного українського суспільства – сільське господарство, знищена творча, креативна частина українського народу»*.

Сучасний стан України інформанти цієї групи майже не коментують, а якщо і з'являються якісь коментарі, то, в основному критичного плану. Порівнюючи реалії колишнього СРСР і сучасної України, один із них зазначав, що, на відміну від Радянського Союзу, де працювала майже досконала система підбору кадрів управлінців, в нинішній Україні працює доскона-

¹ В лапках запропоновані дослівні цитати з різних інтерв'ю.

ло в цій сфері тільки один соціальний ліфт – гроші. Ймовірно, що та критична хвиля, на якій почалося інтерв'ю, спричинила критику ситуації, в якій на сьогодні опинилось українське суспільство.

Образ майбутнього України вибудовується у цьому фреймі через заперечення і радянського минулого, і сучасних українських реалій (*«без корупції, без соціальних негараздів», «середній клас має жити, а не виживати», «життя має бути прогнозованим і спокійним», «мають поважатися права людини»*). Однозначно, що при такій позиції позначається саме європейська перспектива розвитку України, всі інформанти говорять про вступ України до Євросоюзу. Кроком до європеїзації українського суспільства інформанти вважають прийняття законів про декомунізацію.

Інформанти, які в такий спосіб окреслили своє ставлення до радянського минулого – це особи середнього віку (36-40 років), які не мають досвіду «дорослого» перебування у Радянському Союзі. Вони згадують і не довіряють своїм «дитячим» відчуттям радянськості, а образ СРСР на рівні уявлень, а не відчуття, вибудовується за вторинними джерелами – оповіданнями батьків і старших родичів, матеріалів, які з'являються у засобах масової інформації (*«як я читала», «почала знайомитися»*). Відповідно, цей образ радянського минулого є скоріше відображенням елементів комунікативних впливів різного рівня.

2 тип – позитивно-оптимістичний фрейм «Радянське минуле як каталізатор майбутнього України».

«Образ СРСР» формується за магічною формулою «Все було добре!». Передусім, згадується соціальна сфера з існуванням механізму соціального захисту, відсутністю безробіття, побудовою системи, в якій людина могла дозволити собі певні речі (відпочинок раз на рік, санаторне лікування, якісні медичні послуги). Інформанти відзначають суттєву допомогу держави людям, що перебували у складних соціальних обставинах (зокрема, в одному інтерв'ю жінка говорила про опіку держави над дітьми-сиротами: *«я вчилася в школі-інтернаті і мене практично всім забезпечувала держава»*). Треба сказати, що форми такої опіки часом виглядали екзотично. В країні суцільного дефіциту дітям-сиротам *«...виділяли червону (і чорну) ікру, ми канапки їли з червоною ікрою, мені ніхто не вірить, але то так було, є про що згадати»*.

Атрибутом радянського минулого інформанти вважають дисципліну і порядок, або режимність і порядок (*«...режим, ... згадую, що були такі часи, що дев'ята година всі мали бути*

по домах, тому що приходили і перевіряли людей, чи на вулиці, якщо когось зупиняли, то питалися, чому вже в такий час люди ходять по вулиці, тому що повинні вже всі бути по домах»), з якими пов'язують відчуття стабільності повсякденного життя. Фактично в кожному інтерв'ю, віднесеному нами до цього фрейму, згадувалися система радянського виховання, зокрема її організаційні форми – спортивні секції, піонерські табори, ритуали, через які дитина проходила від жовтенят до піонерів, пізніше до комсомолу. Процедурність і ритуальність додавали ваги виховному потенціалу системи, виховували повагу до організації і любов до своєї батьківщини.

Зрозуміло, що такий образ СРСР народжує думки про доцільність збереження всього, що було доброго в радянському минулому. У свідомості тих людей, які спираються у спогадах на свій досвід, радянське минуле для України не означало нічого поганого, а тому *«Радянське минуле слід наближати, враховуючи сучасні реалії України, ...все хороше, що є сьогодні, треба брати і робити радянським. А робити радянським означає, щоб люди були більш-менш рівними, щоб людина не відчувала себе приниженою»*.

Сучасна Україна представникам такого погляду на радянське минуле категорично не подобається. Вони констатують, що відбулися зміни на гірше, стало набагато важче зі всім та висловлюють своє незадоволення існуючою владою. Практично у всіх інтерв'ю цього типу звучали згадки про розколотість нинішнього українського суспільства, агресивне ставлення до росіян через військові дії на Сході *«дитина приїхала в гості і говорила російською, а хлопчик прийшов і каже: «Ти москаль! Я з тобою бавитися не буду!»*.

«Майбутнє України» бачиться як заперечення нинішнього стану українського суспільства і повернення «старих добрих часів». Висловлюється тверда впевненість у тому, що *«все буде добре: для нормальних людей будуть створені нормальні умови»*, *«Україна стане на ноги»*, *«Україна буде єдиною без поділу на два ворогуючі табори»*. Правда, віра в майбутнє у цих людей сформульована так би мовити на рівні «неминучості»: *«Майбутнє буде, тому що все йде, нічого на місці не стоїть»*. Майбутнє України в Європейському союзі для них є під питанням, перш за все тому, що треба багато чого зробити. Набагато легше і логічніше об'єднуватися з родичами, тобто з Росією. Шлях до «нормального» майбутнього, як це не дивно, бачиться через прихід месії, диктатора (це ще один аргумент на користь схвалення авторитарності радянського минулого), але аж ніяк не через зако-

ни, зокрема через закони про декомунізацію. По-перше, це війна з пам'ятниками, з минулим: *«Війна з пам'ятниками – це війна з минулим, яке в такий спосіб грубо знищується», «Заради бога, будуйте пам'ятники людям достойним, котрих ми не знали, але цю частину життя не треба так грубо ламати і говорити, що воно ніщо. І що всі, хто при комунізмі жив, це взагалі ніщо»*. А, по-друге, закони про декомунізацію відновлюють штамповані образи і розпалюють ворожнечу у суспільстві – *«люди між собою по телевізору одне говорять, а на базарах люди один одного принижують: «Ти комуняка, ти бандерівка...!»*.

З тип – негативно-оптимістичний фрейм «Радянське минуле як баласт на шляху до майбутнього України».

В образі колишнього Радянського Союзу в межах цього типу фрейму присутні і позитивні, і негативні характеристики, але однозначно переважають негативні. Серед позитивів радянського минулого згадують соціальний захист і безпеку, піонерські табори, де діти були доглянуті і організовані. Натомість у колишньому радянському минулому інформанти більше вбачають негативів, ніж позитивів: черги за всім, одноманітність в усьому, проблемність у свободі пересування, заборона ходити до церкви. Більше того, у згаданих позитивів є своя зворотна сторона, яку усвідомлюють інформанти: *«У всіх людей іде таке, подвоєння стандартів. З одного боку, ми хочемо лишити позитивні речі: безкоштовні квартири, безкоштовну медицину і тут же, з другого боку, всі розуміють, а хто це буде оплачувати, яким коштом держава то буде оплачувати...»*, тобто визнається, з одного боку, бажаність високих соціальних стандартів, а з другого – занадто висока ціна на утримування механізму такого соціального захисту. Організовані форми радянського виховання вартувало би залишити, але тут же визнається, що всезагальність і підконтрольність дітей набувала часом гіпертрофованих форм.

Оцінка радянського минулого і його ролі щодо нинішньої ситуації в Україні менш категорична, ніж у першому типі фрейму. Не йдеться про злочин, про ресурсний додаток до «великого брата», але йдеться про те, що в колишньому Радянському Союзі людей програмували ідеологічно. Тобто є усвідомлення, що в оцінках радянського минулого слід закладати не тільки зловмисний намір когось стосовно долі колишніх республік колишнього СРСР, а ще й ідеологічну складову, яка зробила таку ситуацію комфортною для людини.

«Майбутнє України» трактується через заперечення переважно того, що було за радянських часів: *«мабуть моє майбут-*

не буде спрямоване на то, щоб в наших дітей було нормальне майбутнє, ...щоб то не повторилося...». Інформанти, які інтерпретують радянське минуле в такого виду фреймі, не говорять про власне майбутнє, вони говорять про «світле» майбутнє власних дітей або власних онуків, що означає, що для них, в їхньому уявленні, наближення бажаного образу майбутнього має зайняти досить тривалий час. Вони визнають найкращою європейську перспективу для України, однак вважають, що в Євросоюз нас «тягнуть», ніби «намагаються купити».

Своєрідним у цієї групи інформантів є розуміння шляху, який веде Україну до майбутнього: висловлюється побажання побачити когось, хто наведе лад в країні («...може нам знову вяртів покликати, щоб порядок навести?») або «тільки треба, щоб до нас прийшов патріот...України, який не дбав би про себе, а підняв країну»).

На контрольне запитання про оцінку прийнятих в Україні законів про декомунізацію інформанти давали так само неоднозначну відповідь, тобто визнається правомірність такого радикального кроку з боку держави, і водночас, заперечується його своєчасність.

4 тип – позитивно-песимістичний фрейм «Радянське минуле як фантазійно-ностальгічний конструкт».

Як і для попереднього типу, образ СРСР має як позитивні, так і негативні характеристики, але позитиву в цьому образі більше, а песимізм торкається, в основному, можливості «світлого» майбутнього для України. Радянське минуле – це система безпеки як перевага радянського способу вирішення проблем, це відчуття більшої свободи, зокрема, свободи пересування в межах Союзу. Топ-трійка згадок про колишнє радянське минуле – піонерський табір, низькі ціни, а ще довжелезні черги. При тому всі думки добрі, позитивні, з відтінком «старі добра часи». Цікаво, що це не ностальгічні настрої в чистому вигляді, які, як правило, характеризують спосіб мислення старших людей, тому що інформантам 30-40 років. У логіці гуманітарних досліджень ностальгія трактується як універсальний захисний механізм людства від перехідних періодів. Пострадянська людина перебуває у процесі постійних колективних спогадів з ностальгічною тональністю. Розвал Радянського Союзу, криза колективної радянської ідентичності, процес тривалого пошуку і тривалого народження нової української ідентичності фактично призвели до того, що індивід користується своїми спогадами як компенсаторним засобом (в тім числі і для того, щоб забути нинішню реальність).

Ще один елемент образу СРСР – механізм, структура, де все працювало за зрозумілими правилами: *«тоді була структура, ... як годинник, як механізм, все зрозуміло, чому і навіщо. Ті ж піонери, ті ж жовтенята, комсомольці – це все було як структура, сходи... впливу на ... народ. На малюків ми впливаємо жовтенятами, на тих, хто старший – піонерами тощо»*. А з іншого боку, незадоволення втручанням держави у приватні справи громадян.

Представники такого типу бачення вирізняються особливим ставленням до радянського минулого: вони визнають його своїм (*«це наша історія, наш етап розвитку», «Мій Радянський союз в межах мого дитинства...»*), хоча період існування радянського минулого припадав на дитинство або на юнацькі роки.

Оцінка радянського минулого у цій групі інформантів так само йде в руслі «віднайти» позитивне значення в усьому, що відбувалося тоді, але не напряду, а через нетрадиційний погляд на це минуле: радянське минуле трактують як передумову появи незалежної України (*«саме в Радянському Союзі у людей виникло почуття впевненості і, ймовірно, щось привело до того, що вони вирішили підтримати незалежність»*); як життєвий урок, як потенціал для розвитку. До негативних моментів в оцінці радянського минулого можна віднести хіба що визнання того, що СРСР *«приглушив українську державність»* (зауважимо від себе, не знищив, не ліквідував, а «приглушив»).

Ставлення інформантів до сучасної України є достатньо критичним. Україна знаходиться в перехідному стані, вона ще не дозріла до «нормальності» держави. *«Україна поки що не дозріла як нормальна держава. Це все ще якийсь перехідний період ...»*. Стан України сьогодні нагадує *«багаторічне борсання у воді людини, яка погано плаває»*. Щодо своєї ролі в цьому переході України до майбутнього інформанти дуже обережні. Визнаючи, що в нинішній ситуації в Україні діє принцип *«Міняйся або здохни»*, одна з них заявила, що готова мінятися, але, якщо це не буде радикально загрозувати їй та її родині. Натомість ситуація вимагає саме радикальних дій з реальними загрозами. Скоріше за все, це страх перед можливими змінами і бажання сховатися за спогадами про щасливе дитинство в радянському минулому, де все-таки було стабільно.

Інформанти цієї групи, попри страх перед змінами, все-таки висловлюють віру в те, що Україна зміниться в майбутньому. Це не віра-впевненість, а, скоріше, віра-побажання. Це віра у фан-

тастичні, чарівні зміни, які пройдуть і нас не зачеплять, власне тому і запрошується назва – фантазійний конструкт.

Майбутнє України малюється цілком утопічними фарбами. Інформанти мають бажання бачити ситуацію в Україні *«прогнозованою і спокійною»*, *«державою, яка стає на сторону людини»*.

Європейська перспектива для України не виглядає однозначною з точки зору представників цієї групи. З одного боку, визнається, що в Європі буде простіше, а з другого – висловлюються певні сумніви щодо різних аспектів вступу України в Євросоюз. Тому йдеться не про те, щоб вступати в Євросоюз, а скоріше *«просто брати приклад з тих країн, які після соціалістичного минулого і війни потихеньку стають на ноги, і бути самостійною державою»*. Інформанти пропонують *«контролювати своє майбутнє»*, *«провести стоящі реформи»*. Але при тому закони про декомунізацію не визнаються *«стоящими»* – *«не бачу необхідності в проведенні таких законів»*, *«пам'ятники мені не заважають»*.

Висновки. Отримані результати свідчать про розмитість образу Радянського Союзу в уявленнях сучасних українців. Комунікативний характер пам'яті про Радянський Союз ставить на порядок денний питання про чітку лінію політики пам'яті в державі, що могло би сприяти кристалізації громадської думки у формуванні національної ідентичності. Логічним продовженням запропонованого дослідження є аналіз уявлень про радянське минуле України у представників молодого покоління, які не мають реального досвіду проживання в Радянському Союзі і чийі думки про нього є продуктом спілкування із старшими родичами та опрацювання інформації, яка надходить через ЗМІ, шкільні та інші освітні програми.

Список використаних джерел

1. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я.Ассман; [пер. с нем. М. М. Сокольской]. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
2. Беленок А. Симптомы ностальгии по советскому прошлому в коллективных представлениях населения Украины / А. Беленок // Соціальні виміри суспільства. Збірник наукових праць. – Випуск 4(15). – Київ, 2012. – С.390–410.
3. Гайдай О. Радянське минуле в оцінках студентів-істориків / О.Гайдай // Український історичний журнал. – № 6. – 2014. – С.92–112.

4. Головашина О. Образ Советского Союза в социальной памяти современных россиян (на материалах эмпирического исследования) / О.Головашина // Социально-экономические явления и процессы. – №11 (057). – 2013. – С. 193–198.
5. Левада Ю. «Человек ностальгический»: реалии проблемы / Ю.Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. ВЦИОМ. – 2002. – № 6. – С.7–13.
6. Позднякова-Кирбят'єва Е. Соціально-історична пам'ять про радянське минуле: емпіричне дослідження / Е.Позднякова-Кирбят'єва // Грані. – № 8 (112). – 2014. – С.64–69.
7. Смолина Н. Советское в постсоветском пространстве: анализ ностальгических сообществ / Н.Смолина // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Культурология. Социология. – Вып.33. – №17 (346). – 2014. – С.133–136.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Assman Ja. Kul'turnaja pamjat': pis'mo, pamjat' o proshlom i politicheskaja identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti / Ja.Assman; [per. s nem. M. M. Sokol'skoj]. – M. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. – 368 s.
2. Belenok A. Symptomy nostal'gii po sovetskomu proshlomu v kolektivnyh predstavlenijah naselenija Ukrainy / A. Belenok // Social'ni vymiry suspil'stva. Zbirnyk naukovykh prac'. – Vypusk 4(15). – Kyi'v, 2012. – S.390–410.
3. Gajdaj O. Radjans'ke mynule v ocinkah studentiv-istorykiv / O.Gajdaj // Ukrai'ns'kyj istorychnyj zhurnal. – № 6. – 2014. – S.92–112.
4. Golovashina O. Образ Sovetskogo Sojuza v social'noj pamjati sovremennyh rossijan (na materialah jempiricheskogo issledovanija) / O.Golovashina // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. – №11 (057). – 2013. – S. 193–198.
5. Levada Ju. «Chelovek nostal'gicheskij»: realii problemy / Ju.Levada // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. VCIOM. – 2002. – № 6. – S.7–13.
6. Pozdnjakova-Kyrbjat'jeva E. Social'no-istorychna pam'jat' pro radjans'ke mynule: empyrychne doslidzhennja / E.Pozdnjakova-Kyrbjat'jeva // Grani. – № 8 (112). – 2014. – S.64–69.
7. Smolina N. Sovetskoe v postsovetskom prostranstve: analiz nostal'gicheskyh soobshhestv / N.Smolina // Vestnik Che-

ljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Kul'turologija. Sociologija. – Vyp.33. – №17 (346). – 2014. – S.133–136.

L.D. Klymanska, M.B. Klimanska. Psychological characteristics of the USSR image as the object of communicative memory. The proposed article is devoted to the research of the Soviet Union image in the sphere of human sciences, its basic characteristics as an object of communicative memory. Theoretical analysis of research work, conducted by other authors permits to state, that the image of the Soviet past is characterized by different polar emotional attitude, is supported by commemorative practices, often becomes an object of nostalgic trends.

The structure of the frame (it could be named «The Soviet past and its role for modern Ukraine») was defined as a result of empirical research work conducted by the method of in-depth interview. The frame is a triangle of meanings based on the category «The image of the USSR» and category «Soviet person in the system». The top of the triangle (frame structure) is a category named «Modern Ukraine». Sides of the frame-triangle are the categories «The role of the Soviet past in the present of modern Ukrainian society» and «Soviet hangover» of modern Ukrainian man». The vertex of a triangle is disclosed in the category «The future of Ukraine» by the informants' statements about that, what kind of future, from their point of view, is waiting for Ukraine. There were distinguished 4 typical frames according to the general structure of answers and emotional poles (positive or negative) of meanings, which were given to the Soviet past and future of Ukraine. They are negative-pessimistic frame «Soviet past as brakes in development of modern Ukraine», positive-optimistic frame «The Soviet past as a catalyst for the future of Ukraine», negative-optimistic frame «Soviet past as ballast on the way to the future of Ukraine», positive-pessimistic frame «The Soviet past as a fantasy construct». The peculiarities of each frame are analyzed.

Key words: communicative memory, Soviet Union, the image of Soviet past frame, commemorative practices.

Received January 09, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 12, 2016

Особливості прояву спонукальної складової професійної діяльності військовослужбовців, які беруть участь в антитерористичній операції

Kovalchuk O.P. Peculiarities of incentive component of professional activities of the servicemen who participate in anti-terrorist operation / O.P. Kovalchuk // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 196–205.

О.П. Ковальчук. Особливості прояву спонукальної складової професійної діяльності військовослужбовців, які беруть участь в антитерористичній операції. У статті проаналізовано фактори, які визначають процес розвитку професійних мотивів особистості військового фахівця, залученого до проведення антитерористичної операції. Встановлено, що у військовослужбовців, які беруть участь в антитерористичній операції, провідне місце посідають внутрішні фактори у вигляді поєднання змістових (інтерес до професії, потреба в самореалізації тощо) й адаптивних (престиж професії, грошове забезпечення тощо) мотивів діяльності, спрямованих на усвідомлення військовослужбовцем соціальної значущості своєї професії і свого місця в ній. Інтеграція цих професійних мотивів на основі певного рівня розвитку психічних, особистісних, професійних компонентів особистості військовослужбовця дає змогу сформувати суб'єктивні уявлення щодо військового професіонала, які є регуляторами розвитку його особистості. При цьому розвиток суб'єкта праці – це насамперед розвиток його здатності осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати способи вдосконалення себе в цій діяльності. Зроблено висновок, що активізація смислів професійної діяльності ґрунтується на мотиваційних механізмах професійної реалізації особистості військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Виходячи з цього показано, що як рівень військово-професійної мотивації слід розуміти ступінь відповідності провідного мотиву професії (особистісного сенсу) об'єктивному змісту професії. У разі високого рівня мотивації близьким і потрібним військовослужбовцю є найсуттєвіше в діяльності, те, у чому полягає її об'єктивне призначення. У разі низького рівня мотивації провідний мотив виражає потребу не стільки в діяльності, скільки в різних, пов'язаних із нею обставинах. Визначено, що осно-

вними показниками рівня мотивації є змістовність і глибина професійного інтересу до військової служби з урахуванням його положення в системі мотивів, що утворюють професійну мотивацію військовослужбовця, яка містить уявлення про професійні мотиви та цілі професійної діяльності, що виявляються у способах та умовах їх досягнення і пов'язані з особистими властивостями військовослужбовця.

Ключові слова: антитерористична операція, професійна мотивація, провідний мотив, особистісно-професійний розвиток, особистісні властивості військовослужбовця, професійна діяльність, зміст професії, військова служба.

О.П. Ковальчук. Особенности проявления побудительной составляющей профессиональной деятельности военнослужащих, участвующих в антитеррористической операции. В статье проанализированы факторы, определяющие процесс развития профессиональных мотивов личности военного специалиста, привлеченного к проведению антитеррористической операции. Установлено, что у военнослужащих, участвующих в антитеррористической операции, ведущее место занимают внутренние факторы в виде сочетания содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации и т.д.) и адаптивных (престиж профессии, денежное обеспечение и т.п.) мотивов деятельности, направленных на осознание военнослужащим социальной значимости своей профессии и своего места в ней. Интеграция этих профессиональных мотивов на основе определенного уровня развития психических, личностных, профессиональных компонентов личности военнослужащего позволяет сформировать субъективные представления о военном профессионале, которые являются регуляторами развития его личности. При этом развитие субъекта труда – это прежде всего развитие его способности осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать способы усовершенствования себя в этой деятельности. Сделан вывод, что активизация смыслов профессиональной деятельности основывается на мотивационных механизмах профессиональной реализации личности военнослужащих, участвующих в антитеррористической операции. Исходя из этого показано, что как уровень военно-профессиональной мотивации следует понимать степень соответствия ведущего мотива профессии (личностного смысла) объективному содержанию профессии. В случае высокого уровня мотивации близким и нужным военнослужащему существенным в деятельности является, то, в чем заключается её объективное назначение. В случае низком уровня мотивации ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах. Определено, что основными показателями уровня мотивации является содержательность и глубина профессионального интереса к военной службе с учетом его положения в системе мотивов, образующих профессиональную мотивацию военнослужащего, которая содержит представление о профессиональных мотивах и цели професси-

ональной деятельности, которые проявляются в способах и условиях их достижения и связаны с личностными свойствами военнослужащего.

Ключевые слова: антитеррористическая операция, профессиональная мотивация, ведущий мотив, личностно-профессиональное развитие, личностные свойства военнослужащего, профессиональная деятельность, содержание профессии, военная служба.

Постановка проблеми. В умовах проведення антитерористичної операції (АТО) гостро постає питання професійної активності військовослужбовців, які залучені та беруть безпосередню участь в АТО. Це зумовлено необхідністю підвищення якісних показників праці військовослужбовців – учасників антитерористичної операції. Виконання службових та бойових завдань (професійна діяльність) військовослужбовців, які беруть участь в АТО, відбувається в особливих (екстремальних) умовах, що характеризуються можливістю виникнення небезпечних для життя та здоров'я обставин, і потребує від особистості високого рівня розвитку індивідуально-психологічних якостей, готовності до виконання бойових завдань, сформованості професійно важливих якостей тощо. Мотивація успішної професійної діяльності за таких умов є важливим елементом забезпечення виконання службових обов'язків військовослужбовцями – учасниками АТО.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури з цієї проблеми свідчить, що мотивація є однією з фундаментальних проблем як української, так і зарубіжної психології та одним з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки особистості, і процес її осмислення далекий від завершення. Найвний у психологічній науці великий діапазон мотиваційних підходів (моделей), утім, не містить єдиної універсальної теорії мотивації. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлюється множинністю розуміння її суті, природи, структури, а також методів її вивчення. Тільки у зарубіжній психології, за підрахунками Є.П. Ільїна, налічується більше 50 теорій мотивації [1]. У цьому контексті доречно навести міркування Х. Хекхаузена, який зазначає, що напевно чи знайдеться інша така ж сфера психологічного дослідження, яку можна було б розглядати з таких різних позицій, як психологію мотивації [2].

Мотивація – загальне широке поняття, що позначає складне інтегральне психічне утворення, яке являє собою ієрархічну динамічну систему, у якій потреби, мотиви, цілі, прагнення, інтереси тощо певним чином підпорядковані, взаємопов'язані, взаємозумовлені. При цьому найважливіша функція мотивації – спо-

нування особистості до активності в діяльності, що, в свою чергу включає поставлення цілей цієї діяльності. У зв'язку з цим В.О. Бодров, Г.В. Ложкін, О.М. Плющ аргументують мотивацію як багатовимірну складну систему, виділяючи регуляторний, ресурсний та інформаційний компоненти в її структурі [3, с. 98]. Мотивація визначається як родове поняття для позначення всієї сукупності феноменів, механізмів і процесів, що забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонукань до життєво необхідних цілей, тобто тих, які спрямовують поведінку на задоволення потреби [4–6]. Тому термін «мотивація» є ширшим за своїм змістом поняттям, ніж «мотив». Підтвердження цьому знаходимо в сучасних українських психологічних словниках-довідниках, де мотивацію визначено як «сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [7, с.129].

Категорія мотиву є, безсумнівно, центральною у дослідженнях мотивації, однак сьогодні немає однозначного розуміння мотиву. Мотиви особистості, як і будь-яке інше міждисциплінарне наукове поняття, по-різному інтерпретуються у працях різних авторів. Саме тому для визначення місця мотиву у загальній системі особистісних складових необхідно розмежувати його із суміжними поняттями, насамперед такими, як «потреба», «установка», «цінність», «диспозиція», «нужда» тощо. Поняття «мотив» Г.О. Балл співвідносить із потребою і доходить висновку, що, «пам'ятаючи про своєрідність основи кожного конкретного процесу діяльності, не слід забувати і про відносну стабільність системи мотивів, що характеризують кожну особу та проявляються в різноманітних процесах її діяльності» [8, с. 60]. Актуальніше і психологічно точне тлумачення чинників активності людини наведено в психологічному словнику-довіднику «Українська психологічна термінологія» за редакцією М.-Л.А. Чепи, де мотив визначено як «спонукальну причину дії та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами» [7, с. 128].

Узагальнюючи наведені розмірковування, у нашій статті будемо дотримуватися підходу до розуміння мотивації як багаторівневого, багатокомпонентного, ієрархізованого психічного утворення особистості, що містить систему мотивів.

Мета статті. Спираючись на наукову термінологію сучасної психології, послідовно систематизувати чинники, що спонукають військовослужбовців – учасників антитерористичної операції до активної діяльності, окреслити в цій систематизації місце мотиву та його зв'язок з іншими мотиваційними утвореннями.

Виклад основного матеріалу. Функціями мотивації можна вважати програмування та регулювання професійної активності особистості, інтеграцію особистісних зусиль для досягнення мети, що в цілому є складовими процесу цілепокладання – основного механізму діяльності особистості. Процес цілепокладання особистості пов'язаний із виникненням в особистості більш стійких способів поведінки, зокрема способу життя. Окрім того, мотивація характеризується силою і стійкістю мотивів. Глибина розуміння (усвідомлення) потреби визначає силу мотиву, а наявність мотиву у багатьох видах діяльності та збереження його впливу на поведінку зумовлює його стійкість. У зв'язку з цим професійна мотивація містить як змістовні, так і динамічні аспекти. При цьому змістові аспекти спрямовані на з'ясування змісту мотивації фахівця, а динамічні – на дослідження процесу трансформації мотивів у процесі професійної діяльності.

Цю думку яскраво розкриває Ж.П. Вірна [9], яка підкреслює, що у процесі діяльності відбуваються розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Розвиток триває за двома напрямками: по-перше, відбувається трансформація загальних мотивів особистості в мотиви трудової діяльності, а по-друге, спостерігається динаміка мотивів професійної діяльності, яка виражається у появі нових та інволюції низки старих мотивів, у зміні абсолютної та відносної значущості окремих мотивів, а також структури мотивів.

При цьому, В.І. Осьодло зазначає, що відображення в структурі професійної мотивації, з одного боку, специфіки конкретної діяльності, а з іншого – суб'єктивної значущості окремих її компонентів дозволяє прогнозувати рівень оволодіння професією, адекватність спрямованості суб'єкта цілям, задачам і умовам діяльності. Відсутність умов і способів для творчої реалізації своїх прагнень нерідко є причиною негативних тенденцій у поведінці і діяльності людини, які можуть бути навіть руйнівними [10].

Отже, мотивацію діяльності військовослужбовців – учасників антитерористичної операції – будемо розуміти як динамічний процес розгортання активності особистості військовослужбовця у професійній діяльності на підґрунті структурованого впорядкування спонукальних сил, які визначають його здатність до організації й регуляції об'єктивно існуючих обставин та ситуацій у професійній діяльності.

Із різноманіття мотивів для нас становлять інтерес професійні мотиви військовослужбовців, які беруть участь в антитерористичній операції, які ми визначаємо як складне особистісне утворення,

що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості військовослужбовця – учасника АТО, стимулює її активність у процесі виконання службових та бойових завдань (професійної діяльності). Саме зазначені мотиви є головними «мотиваційними лініями» військовослужбовця у професійній діяльності. Враховуючи зазначене, дослідження спонукальної складової професійної діяльності військовослужбовців, які беруть участь в АТО, потребує вивчення різних джерел їх активності, які адекватно відображаються у відповідних емпіричних індикаторах.

Для розгляду регуляторів і джерел професійної мотивації використано авторську анкету «Мотиви військової діяльності», за допомогою якої досліджено домінуючі професійні мотиви, цілі та способи їх реалізації у діяльності військовослужбовців – учасників АТО, що відображають насамперед показники зміни структури їх професійної мотивації. Анкета містить 45 тверджень, кожне із яких оцінюється за 10-тибальною системою, при цьому бал «10» передбачав максимальну міру вираженості оцінюваного параметра, «1» – відсутність вираженості. Твердження розподілені за трьома шкалами: для визначення професійних цілей, професійних мотивів і можливих способів їх досягнення. За кожним із оцінюваних параметрів підсумковий показник розраховувався як середнє арифметичне оцінок кожного твердження.

Щоб реалізувати завдання нашого дослідження, за допомогою аналізу ми виокремили певні рівні професійної мотивації. Для цього було застосовано процедуру кластерного аналізу. Класифікацію було проведено з використанням Евклідової відстані. Використання кластерного аналізу дало змогу виокремити групи військовослужбовців – учасників АТО з високим (22,4%), середнім (48,4%) та низьким (29,2%) рівнями професійної мотивації. Високий рівень мотивації професійної діяльності визначено у тих фахівців, які прагнуть до успіху у діяльності, самостійності, відповідальності, кар'єрного зростання, саморозвитку та мають адекватно сформовані уявлення про професію. Низький рівень мотивації виявлений у військовослужбовців – учасників АТО, яких спонукають до діяльності зовнішні мотиви. Такі фахівці пов'язують професію з можливістю поліпшити свій матеріальний стан, мати можливість виконувати повноваження, які надає професія з власними цілями.

Далі проаналізуємо відмінності щодо компонентів професійної мотивації між групами військовослужбовців – учасників АТО з високим (ВР), середнім (СР) та низьким (НР) рівнями професійної мотивації. Статистично достовірні розбіжності за критерієм χ^2 -Пірсона виявлено на рівні $p \leq 0,05$.

Серед професійних мотивів і цілей між усіма групами військовослужбовців – учасників АТО значущі відмінності проявляються щодо забезпечення потреби у спілкуванні ($\chi^2 = 27,12; 26,15; 28,12$), пошуку «гострих відчуттів» ($\chi^2 = 28,72; 25,16; 27,18$) прагнення до безпечної діяльності та збереження здоров'я ($\chi^2 = 27,32; 28,79; 28,18$). Серед способів досягнення професійних цілей значущо відмінними в усіх трьох групах є компоненти мотивації, пов'язані з умінням діяти у різних ситуаціях ($\chi^2 = 28,19; 26,73; 27,18$), взяття відповідальності на себе ($\chi^2 = 25,65; 24,28; 27,93$).

Між групами військовослужбовців – учасників АТО з ВР та СР мотивації є значущі відмінності: щодо професійних мотивів – прагнення до самовизначення ($\chi^2 = 28,73$); стосовно професійних цілей – забезпечення безпечної діяльності і збереження фізичного та психічного здоров'я ($\chi^2 = 27,81$), щодо забезпечення матеріального благополуччя ($\chi^2 = 30,01$). Помітною є і різниця у способах досягнення професійних результатів, пов'язаних із професіоналізмом, зокрема щодо розвитку навичок надання взаємодопомоги ($\chi^2 = 28,88$), прояв ініціативи у роботі ($\chi^2 = 28,64$).

У групах військовослужбовців – учасників АТО з ВР та НР мотивації наявні такі значущі відмінності: щодо професійних мотивів – прагнення до безпечної діяльності та збереження здоров'я ($\chi^2 = 28,79$), прагнення до самовизначення ($\chi^2 = 27,84$); стосовно професійних цілей – досягнення високого соціального статусу ($\chi^2 = 29,90$), професійного самовдосконалення ($\chi^2 = 27,99$); щодо способів реалізації професійних результатів – виконання наказів ($\chi^2 = 28,51$) та уникнення загрозливих (несприятливих) ситуацій у діяльності ($\chi^2 = 27,64$).

Військовослужбовці – учасники АТО з СР та НР мотивації значно різняться за професійними мотивами і цілями: прагненням до спілкування ($\chi^2 = 31,18$) і досягненням високого соціального статусу ($\chi^2 = 29,88$). Відмінності у способах досягнення професійних цілей пов'язані, з одного боку, з уникненням загрозливих (несприятливих) ситуацій у діяльності ($\chi^2 = 27,80$), а з другого – із професійними якостями, зокрема розвитком навичок надання взаємодопомоги ($\chi^2 = 30,36$) і проявом творчості у виконанні професійних завдань ($\chi^2 = 28,64$). Такі результати свідчать, що умови військово-професійного середовища не сприяють продуктивній реалізації внутрішніх прагнень військовослужбовців – учасників АТО у службовій діяльності та підтверджують тезу про слабку реалізацію мотивуючого потенціалу праці. Отримані результати вказують на недостатній престиж військової служби, який формується під впливом соціальних чинників і залежить від прийнятих цінностей.

Висновки. Систематизація психологічних знань про діяльність людини показує, що її специфіка відображається у зміні мотивації та цілей професійної діяльності. У зв'язку з цим професійна мотивація містить як змістові, так і динамічні аспекти, які розкривають її процесуальні характеристики. При цьому змістові аспекти спрямовані на з'ясування змісту мотивації фахівця, а динамічні – на дослідження процесу трансформації мотивів у процесі професійної діяльності. Чинниками, що пояснюють розбіжності у військовослужбовців – учасників АТО між мотивами, що декларуються, і тими, що реально мотивують діяльність і поведінку, є: 1) недостатня усталеність і структурованість системи особистісних мотивів та / або недостатньо розвинуту рефлексія, внаслідок чого особистість може не усвідомлювати реальної ролі та значущості певних мотивів; 2) дія механізмів стабілізації самооцінки та психологічного захисту, внаслідок чого значущість певних мотивів може суб'єктивно збільшуватися або зменшуватися; 3) наявність у свідомості особистості різних мотиваційних уявлень – власних, інших людей, соціальних груп, а також мотиваційних стереотипів, що відображають значущість для особистості самих мотивів без співвіднесення їх із образом власного «Я». **Перспективними напрямками** подальшого наукового пошуку є формування сучасної концепції психологічного забезпечення професійної діяльності військовослужбовців, а також розроблення в системі бойової підготовки військовослужбовців комплексу заходів, необхідних для повної реалізації їх професійного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб. и др. : Питер, 2003. – 508 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд : учеб. пособие для студ. вузов обуч. по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология» / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.
3. Бодров В.А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 90–99.
4. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, – 2006. – 458 с.
5. Військова психологія та педагогіка: інноваційний підхід: підручник: у 2 ч. – Ч.1 / колектив авторів; за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : НУОУ, 2012. – 472 с.

6. Ковальчук О.П. Проектування уявлень про професійне майбутнє у військовослужбовців – учасників антитерористичній операції засобами психологічного супроводу / О.П. Ковальчук // Психологічні перспективи; Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – 2015. – Вип. 26. – С. 157–167.
7. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / [авт-уклад.: С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник. М.-Л.А Чєпа, Н.В. Чєпєлєва; за ред. М.-Л. А Чєпи]. – К. : ДП «Інформаційно – аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
8. Балл Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. – 2004. – Том 25, №4. – С. 56–66.
9. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа»; Волин. держ. ун-т. ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
10. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія / В.І. Осьодло. – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. П'їн Е.Р. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е.Р. П'їн. – СПб. : Piter, 2003. – 508 с.
2. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost'. – 2-e izd. : ucheb. posobie dlja stud. vuzov obuch. po napravleniju i spec. «Psihologija», «Klinicheskaja psihologija» / H. Hekhauzen. – SPb. : Piter, 2003. – 860 s.
3. Bodrov V.A. Nelinejnaja model' motivacionnoj sfery lichnosti / V.A. Bodrov, G.V. Lozhkin, A.H. Pljushh // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22, № 2. – S. 90–99.
4. Viljunas V. Psihologija razvitija motivacii / V. Viljunas. – SPb. : Rech', 2006. – 458 s.
5. Vijs'kova psihologija ta pedagogika: innovacijnyj pidhid: pidruchnyk: u 2 ch. – Ch.1 / kolektyv avtoriv; za zag. red. S.D. Maksymenka. – K. : NUOU, 2012. – 472 s.
6. Koval'chuk O.P. Proektuvannja ujavlen' pro profesijne majbutnje u vijs'kovosluzhbovciv – uchasnykiv antyterorystychnij operacii' zasobamy psihologichnogo suprovodu / O.P. Koval'chuk // Psihologichni perspektyvy; Volyn. nac. un-t. im. Lesi Ukrai'nky ; In-t soc. ta polit. psihologii' NAPN Ukrai'ny. – 2015. – Vyp. 26. – S. 157–167.
7. Ukrai'ns'ka psihologichna terminologija: slovnyk-dovidnyk / [avt-uklad.: S.I. Boltivec', N.V. Slobodjanyk. M.-L.A Chєpa,

- N.V. Chepeljeva; za red. M.-L. A Chepy J. – K. : DP «Informacijno – analitychne agentstvo», 2010. – 302 s.
8. Ball G.A. «Motiv»: utocnenie ponjatija / G.A. Ball // Psihologicheskij zhurnal / Red. A.L. Zhuravlev. – 2004. – Tom 25, №4. – S. 56–66.
 9. Virna Zh.P. Motyvacijno-smyslova regulacija u profesionalizacii' psihologa: monografija / Zh.P. Virna. – Luc'k : RVV «Vezha»; Volyn. derzh. un-t. im. Lesi Ukrai'nky, 2003. – 320 s.
 10. Os'odlo V.I. Psihologija profesijnogo stanovlennja oficera: monografija / V.I. Os'odlo. – K. : PP «Zoloti vorota», 2012. – 463 s.

O.P. Kovalchuk. Peculiarities of incentive component of professional activities of the servicemen who participate in anti-terrorist operation. The article analyzes the factors that determine the development of professional motives of the military specialist's personality. It is ascertained that the internal factors in a combination of content (interest in the profession, the need for self-fulfillment, etc.) and adaptive (prestige, allowance, etc.) motives of activity take the leading place. They are aimed at the serviceman's understanding of social significance of his profession and his place in it. Integration of these professional motives based on a certain level of mental, personal, professional components of a serviceman's personality enables to form a subjective conception of the military professional. This conception is the regulator of his personal development. The development of the subject first of all is the development of his ability to find meanings of this activity independently and look for ways to improve himself in this activity.

It is concluded that activation of meanings of professional activity is based on motivational mechanisms of professional realization of serviceman's personality. Hence, it is shown that the level of military professional motivation means the degree of compliance of the leading professional motive (personal sense) with the objective content of the profession. At a high level of motivation the most significant thing in officers' activities is the objective purpose of this activity. At a low motivation the leading motive requires different circumstances related to the activity rather than the activity itself. It is determined that the main indicators of motivation are the richness and depth of professional interest to military service, its position in the system of motives is considered. This system forms the professional motivation of a serviceman that contains the idea of professional motives and goals of professional activity which are revealed in the ways and conditions of their achievement and are connected with a serviceman's personality.

Key words: anti-terrorist operation, professional motivation, leading motive, personal and professional development, serviceman's personality, professional activity, content of profession, military service.

Received January 08, 2016

Revised January 27, 2016

Accepted February 14, 2016

Шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект

Koval I.V. Ways of improving the efficiency of foreign language teaching to students of higher technical educational institution: the psychological aspect / I.V. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 206–217.

І.В. Коваль. Шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект. У статті проаналізовано сучасний стан проблеми навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Зазначено, що проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною і актуальною. Встановлено, що одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та «практичне» їх використання для керування підвищенням якості навчання. Констатовано, що головними факторами внутрішньої детермінації є навчальні здібності, наочувальність, рівень і можливості розвитку як окремих пізнавальних процесів, так і розумових здібностей в цілому, рівень розвитку пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, комунікативних, емоційних і моральних якостей, здатність сформулювати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції. Зазначено, що специфіка предмета викладання надає певної своєрідності процесу навчання. Встановлено, що іноземна мова безмежна, вона дає знання про символи оточуючого світу і правила користування ними, а момент специфічності вивчення іноземної мови полягає у складності переходу з однієї мови на іншу. Зроблено висновок, що процес оволодіння іноземною мовою складається з двох великих блоків: процес розуміння (усного і письмового тексту) та процес породження висловлювання (усного та письмового тексту). Сам процес інтерпретується як особливий мисленевий процес, що здійснюється на основі двомовності. Зроблено висновок щодо класифікації рівнів розуміння тексту. Перший рівень – поверхневий рівень розуміння, другий – це встановлення основних смислових відношень тексту, третій рівень – це проникнення в саму суть висловлювання. І четвертий рівень характе-

ризується розумінням того, про що говорилося. Процес розуміння – це складна мисленнєва діяльність, яка виконує не тільки пізнавальну, але й комунікативну функцію. Встановлено, що текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності. І це, в свою чергу, відображає ставлення до них того, хто говорить, і впливає на того, хто отримує це повідомлення.

Ключові слова: детермінанти, здібності, навчальна мотивація, навчальна діяльність, мислення, розуміння, розвиток, особистість.

И.В. Коваль. Пути повышения эффективности обучения иностранному языку студентов высшего технического учебного заведения: психологический аспект. В статье проанализировано современное состояние проблемы обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений. Указано, что проблема обучения иностранному языку остаётся нерешённой и актуальной. Установлено, что одним из важных остаётся вопрос о детерминантах учебного процесса и о «практическом» их использовании для руководства качеством обучения. Констатируется, что главными факторами внутренней детерминации есть учебные способности, обучение, уровень и возможности развития как отдельных познавательных процессов, так и умственных способностей в целом, уровень развития познавательных интересов, учебной мотивации, коммуникативных, эмоциональных и моральных качеств, способность сформулировать адекватный стиль учебной деятельности и стиль саморегуляции. Установлено, что специфика предмета обучения придаёт определённое своеобразие предмету обучения. Определено, что иностранный язык бесконечен, он даёт знания о символах окружающего мира и правилах их использования, а также момент специфичности изучения иностранного языка состоит в сложности перехода из одного языка на другой. Сделан вывод, что процесс овладения иностранным языком состоит из двух больших блоков: процесса понимания (устного и письменного текста) и процесса создания высказывания (устного и письменного текста). Сам процесс интерпретируется как особый мыслительный процесс, который осуществляется на основе двуязычия. Сделан вывод, который касается классификации уровней понимания текста. Первый уровень – поверхностный уровень понимания, второй – это установка основных смысловых отношений текста, третий уровень – это проникновение в самую суть высказывания. И четвёртый уровень – характеризуется пониманием того, о чём шла речь. Процесс понимания – это сложная мыслительная деятельность, которая выполняет не только познавательную, но и коммуникативную функции. Установлено, что текст создается как определенное сообщение о предметах и явлениях действительности. И это, в свою очередь, отображает отношение к ним того, кто говорит, и влияет на того, кто получает это сообщение.

Ключевые слова: детерминанты, способности, обучающая мотивация, учебная деятельность, мышление, понимание, развитие, личность.

Постановка проблеми. Проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною та актуальною. На вирішення питання підвищення ефективності навчання як у середній, так і у вищій школі спрямовано зусилля багатьох дослідників.

Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про «практичне» їх використання для керування підвищенням якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення оточуючого світу, формування в ідеалі активно-перетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто як носіїв, а як творців нових знань, цінностей, відносин.

Мета нашої статті – дослідження сучасного стану проблеми оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект.

Завдання статті:

- 1) розкрити специфіку викладання іноземної мови у вищому навчальному технічному закладі;
- 2) дати психологічну характеристику процесу розуміння та процесу породження висловлювання;
- 3) окреслити особливості організацій навчання студентів на заняттях іноземної мови з метою активізації їхніх механізмів мислення та опанування ними навичок розуміння текстової інформації.

На вирішення питання підвищення ефективності навчання як у середній, так і у вищій школі спрямовані зусилля багатьох дослідників.

У широковідомих дослідженнях як фактори внутрішньої детермінації вивчалися навчальні здібності, научуваність, рівень і можливості розвитку як окремих пізнавальних процесів, так і розумових здібностей «в цілому», рівень (та можливості) розвитку пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, комунікативних, емоційних і моральних якостей, здатність сформуваати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції. Більшість дослідників прагне зреалізувати системний або комплексний підхід до визначення головних факторів, що сприяють успішності навчання у вищезгаданому «високому» розумінні (тобто, успішне навчання – це таке, в результаті якого формується активна, розумна, зріла особистість, що спрямована на подальшу самоосвіту і перетворення світу).

Наприклад, В. О. Крутецький вирізняє такий «ансамбль» властивостей, тобто внутрішніх якостей, які визначають успішність навчальної діяльності: активне позитивне ставлення до виконуваної діяльності; такі характерні риси, як працелюбність, настирливість, організованість, самостійність та ін.; сприятливий психічний стан, фонд знань, умінь і навичок у відповідній царині, спеціальні здібності. З. І. Калмикова розглядає навчуваність, тобто здатність до навчання, як комплексний показник внутрішніх умов такої успішності.

Специфіка загальних дисциплін полягає в тому, що позитивні знання, які набула наука, яка потім «перекладається» у навчальний предмет, є дедуктивними, тобто багато конкретної інформації можна одержати вивідним, дедуктивним шляхом. Вони підлягають аналізу в тому плані, що їх можна вибудувати як досить детальну аналітичну схему, своєрідний графік від найзагальніших посилок до дуже конкретних і навіть одиничних фактів.

Тобто специфіка предмета викладання надає певної своєрідності процесу навчання. Звичайно, головними внутрішніми детермінантами успішності були і залишаються загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація. Але різні предмети специфічні в тому, що успішність «засвоєння» різних дисциплін залежить не лише від загальних сприяючих факторів, але й від специфічних властивостей як викладача, так і учнів. І навпаки, вивчення, засвоєння різноманітних предметів своїм результатом має розвиток як різних психічних процесів, різних здатностей і здібностей, так і різних індивідуально-психологічних якостей, що традиційно здібностями не вважаються (емоційність, комунікативність, коперативність, моральні риси та інші).

З точки зору специфічності іноземна мова є принципово відмінною від будь-яких інших навчальних дисциплін. Першою і найбільшою відзнакою іноземної мови є безмежність, «безрозмірність», тобто відсутність чітких меж і показників оволодіння. Учень (не має значення, чи це дитина, чи дорослий) повинен знати «все», і випадіння, незасвоєність якоїсь «теми» завжди має значення незамінної втрати. Крім того, що така «рівномірність» знань необхідна щодо мови взагалі, а іноземної мови зокрема, в принципі не можна сказати, що означає знати («все»). В цьому плані іноземна мова як навчальний предмет «безмежна», вивчити у власному розумінні слова її не можна в принципі.

Другою важливою відзнакою вивчення мови, зокрема, іноземної, є те, що засвоєння мови не дає знань про оточуючий предметний світ. Навпаки, мова дає знання про символи оточуючого світу і правила користування цими символами. Вивчення іноземної мови – це символізація, символічна діяльність другого порядку. Мова, а особливо іноземна, є знанням про можливість правила формування та формулювання думок щодо оточуючої реальності, вона в цьому плані «безпредметна», а «безпредметну» навчальну дисципліну вивчати важко. Третій момент специфічності вивчення іноземної мови полягає у складності переходу від одного символічного коду (однієї мови) на інший. Ще Б. В. Беляєв переконливо довів, що мислення рідною мовою суттєво відрізняється від мислення іноземною мовою, і не лише тому, що зміст однієї і тієї ж думки оформлюється за допомогою різних виразних засобів, а й тому, що самі мисленнєві операції, що вимагають різні мови, є також різними. Тобто при переході з однієї мови на іншу відбувається перехід не просто на інший тезаурус, інші «слова» – це перехід від однієї системи мислення до іншої системи мислення. Засвоєння мови – це «перетворення її з предметної форми у форму діяльності».

Перехід на мислення та спілкування іноземною мовою означає не лише послідовне «заміщення» елементів рідної мови на елементи іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові. Тому початок переходу на мислення іноземною мовою супроводжується етапом певного порушення раніше досягнутої адекватності рівноваги між «планом мислення і планом вираження», гальмування відповідної діяльності, що ззовні виражається в уповільненні темпу діяльності, затримках аж до можливого її блокування. У цей час при «хорошому навчанні» відбувається процес зменшення участі рідного внутрішнього мовлення на користь збільшення й автономізації іноземного внутрішнього мовлення, а також зменшення питомої ваги власне перекладу на користь породження думки. Проте в навчанні іноземної мови спостерігається одна риса, яка все-таки єднає оволодіння іноземною мовою з оволодінням рідною. Це те, що початкове вивчення мови, зокрема – породження висловлювання, набуває самостійного значення, воно важливе «як таке».

Нарешті, особливістю вивчення іноземної мови є те, що оволодіння будь-яким іншим предметом означає головним чином набуття певних знань, в той час як для опанування мови вели-

чезне значення мають і знання «самі по собі», і формування та тренування певних навичок аудіювання (слухання) та мовлення (говоріння), відпрацювання, «тренування» певних сталих прийомів «перекладання», перенесення граматичних конструкцій однієї мови в іншу.

Оскільки породження (придумування) висловлювання та його реалізація забезпечуються різними механізмами, здатність правильно оформляти («демонструвати») зміст висловлювання має формуватися в ході навчання цілеспрямовано. Внутрішній, смисловий, семантичний бік мовлення і зовнішній, озвучений, фазичний бік мовлення хоча й утворюють справжню єдність, але мають кожен свої закони руху. Саме тому якщо при оволодінні рідною мовою дії забезпечення акту вимови, артикуляції «непомітно» автоматизуються в результаті нескінченного повторення звукових комплексів, що здійснюється до того ж у відповідному мовленнєвому середовищі, то у випадку іноземної мови ці вміння та навички слід відпрацьовувати окремо та цілеспрямовано.

Цим обумовлюється складність як теоретико-психологічно-го дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, так і трудність практичного педагогічного керування даним процесом.

Вивчення іноземної мови – ні що інше, як набуття здатності до «перемикання» мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є ніщо інше, як безпосереднє включення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. З цього випливає, що справжнім критерієм рівня оволодіння іноземною мовою є редукція (в ідеалі – до повного зникнення) участі рідної внутрішньої мови у породженні висловлювання: за, так званого, «перекладного» знання іншої мови (доречніше, елементів іншої мови) володіння нею супроводжується внутрішнім мовленням («думанням») рідною мовою, «частково перекладний» рівень знаменується появою внутрішньої іноземної мови, яка, проте, не досягла автономності. Тобто, коли рідне внутрішнє мовлення ще утворює суперсистему відносно системи внутрішнього іноземного мовлення, а тому гальмує останнє. І, нарешті, рівень вже неусвідомлюваного щодо форми виразу (тобто вже автоматизованого) спонтанного «слововиявлення», мовлення. Щоправда, проблема діагностики полягає у неможливості безпосереднього об'єктивування цього критерію; чи не єдиним достовірним об'єктивним показником такої спонтанності є швидкість переходу мовлення з однієї мови на іншу і суб'єктивна легкість такого переходу.

З цього випливає також, що відпрацювання навичок слухання, артикулювання, інтонування, письма обов'язково має передувати осмисленню власне змісту мовного матеріалу, оскільки внутрішнє мовлення рідною мовою залишається більш сильним і не «пропускає» іншомовне.

Процес оволодіння іноземною мовою з огляду на вищесказане можна представити як такий, що складається з двох великих блоків (частин), які невідчужувані один від одного, але кожен з яких, у свою чергу, має певну структуру: процес розуміння (усного і письмового тексту) та процес породження висловлювання (усного і письмового тексту). Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності.

Розуміння може здійснюватися на різних рівнях, починаючи від «простого називання», коли процес розуміння будується на мінімумі знань, на рівні «входження в текст», поступовій специфікації значень слів, виявлення контекстового значення аж до об'єднання значень слів у загальний, спільний смисл, «сплав значень», завдяки якому і досягається результат, тобто «зрозуміння». Можна додати, що вищим рівнем розуміння слід вважати побудову нового контексту і нового контекстового значення.

Залежно від швидкості, глибини та міри досягнення логічних відношень у тексті, прихованого смислу, контексту й інших параметрів, вирізняється і різна кількість рівнів розуміння. Порівнянне «розшарування» розуміння означає дослідження розуміння як процесу проникнення в глибину предмета, що передбачає зміну від дифузного, неточного, неясного до повного, деталізованого, структурованого, до з'ясування підтексту.

На особливу увагу заслуговує теорія рівнів О. О. Смірнова. В основу вирізнення рівнів він кладе такі критерії, як глибина і чіткість процесу розуміння. Можна вибудувати одну класифікацію рівнів за параметром глибини, а другу – за параметром чіткості. Важливо, що за ознаку береться не просування «від слова до слова», а міра розуміння основної думки, основного змісту всього (наданого) тексту. Це рівною мірою стосується і читання, і слухання, оскільки розуміння як акт діяльності свідомості, його фази є спільним для усіх видів мовленнєвої діяльності. Відтак перший рівень характеризується з'ясуванням лише того, «про що» йдеться, тобто основної теми – це найзагальніший і найбільш поверховий рівень розуміння. Другий рівень – це з'ясування не лише, «про що», але й «що саме» власне йдеться, тобто встановлення основних значеннєво-сміслових

відношень тексту. Третій рівень – це проникнення в саму суть висловлювання, яке можливе на основі знання теми; це розкриття того, «як, якими засобами» розкривається основний зміст. І четвертий рівень – характеризується розумінням того, «навіщо» говорилося те, що говорилося. Ця концепція цікава не лише тим, що дає можливість для диференційованого дослідження мікроструктури процесу розуміння з позицій діяльності підходу, але й будь-кому зрозуміти, на якому, власне, рівні розуміння він перебуває.

Це важливо також і тому, зокрема, що у більшості зарубіжних концепцій розуміння акцент робиться на операційних або якісних, але практично завжди на взятих абстрактно характеристиках психічних процесів. Наприклад, це рівні буквального розуміння, інтерпретації, мнемічного, критичного та креативного розуміння, розуміння інференцій (прихованого смислу).

Розглядаючи процес розуміння, не слід випускати з поля зору те, що ця складна мисленнева діяльність виконує і власне пізнавальну, але і комунікативну функцію; «розуміння» – це діяльність, за допомогою якої здійснюється акт спілкування».

Це виводить проблематику мовленневої діяльності на питання про взаємодії між людьми, що встановлюються в ході спілкування через посередництво текстів: розуміння тексту означає насправді розуміння іншої людини через текст. Розуміння може відбутися, якщо відправник та одержувач формують і формують спільну систему смислів, які, у свою чергу, відображають певний комунікативний намір. Текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності, що відображає ставлення до них того, хто говорить, і розрахованого на» певний вплив на отримуючого це повідомлення.

При такому підході розуміння тексту слід розглядати не просто як вичерпування смислу, а як відтворення смислового змісту, що був вкладений автором, тобто розуміння – це фактично створення нового тексту, але тексту, визначеного авторськими позиціями. Для цього реципієнтові потрібно послуговуватися діями й способам конструювання змісту, аналогічними до авторських. Що ж до відправника, то він має створити такий текст, який би «нав'язував» читачеві авторські смисли, авторське бачення дійсності. Великий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою як опанування іншомовною діяльністю зробила І.О. Зимняя. Теорія мовленневої діяльності І.О. Зимньої є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-ме-

тодологічних положень, і водночас являє собою хороший приклад вдалої методологізації. Її теорія філософськи-методологічно ґрунтується на діяльнісному принципі, лінгвістично – на кращих ідеях В. Гумбольдта, Ф.де Соссюра, Л.В. Виготського та С.Л. Рубінштейна щодо розвитку мови і на теорії діяльності О.М. Леонтьєва. Обґрунтована, чітка і детальна структура всієї концепції, яка сьогодні є найбільш розробленою теорією, дозволяє застосувати її як у дослідницьких цілях, так і для практичного використання.

Висновки. Отже, слід зазначити, що прикладна цінність всіх підходів щодо вивчення питання розуміння процесів оволодіння іноземною мовою обумовлюється тим, що вони відкривають можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у навчуваних конкретних мовленнєвих механізмах, що забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови. Викладачі іноземної мови повинні дбати про підвищення якості навчання, що розуміється не просто як набуття знань, умінь і навичок, а як процес психічного розвитку студентів у напрямку розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження і перетворення оточуючого світу, формування конкретної перетворюючої життєвої позиції, виховання їх як творців нових знань, цінностей, відносин.

Список використаних джерел

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения устной речи на иностранном языке / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1975. – 248 с.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 176 с.

7. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
8. Онуфрієва Л.А. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 473–491.
9. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах / Л.А. Онуфрієва // «Wschodnie partnerstwo – 2013. – Volume 15. Filologiczne nauki: Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Przemysł. Nauka I studia, 2013. – S. 63–66.
10. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 187 с.
11. Харьковская Н.Н. Психологические характеристики процесса понимания текста в зависимости от условий экспликации его предметно-смыслового содержания (на материале иноязычной научно-технической литературы): Автореф. дисс...канд.псих.наук : 19.00.07 / Н.Н. Харьковская. – НИИ. – М.,1989. – 21 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beljaev B.V. Ocherki po psihologii obuchenija ustnoj rechi na inostrannom jazyke / B.V. Beljaev. – М. : Prosveshhenie, 1965. – 227 s.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. / L.S. Vygotskij. – М. : Pedagogika, 1982. – Т.2. – S. 5–361.
3. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija / V.V. Davydov. – М. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
4. Zimnjaja I.A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke / I.A. Zimnjaja. – М. : Prosveshhenie, 1985. – 160 s.
5. Kalmykova Z.I. Problemy diagnostiki umstvennogo razvitija uchashhihsja / Z.I. Kalmykova. – М. : Pedagogika, 1975. – 248 s.

6. Kitajgorodskaja G.A. Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym jazykam / G.A. Kitajgorodskaja. – M. : Izd-vo Mosk.un-ta, 1986. – 176 s.
7. Kruteckij V.A. Psihologija obucheniya i vospitanija shkol'nikov / V.A. Kruteckij. – M. : Prosveshhenie, 1976. – 303 s.
8. Onufrijeva L.A. Teorija i praktyka inshomovnoi' komunikatyvnoi' vzajemodii' u pidgotovci majbutnih fahivciv socio-nomichnyh profesij / L.A. Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraїny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Vyp. 23. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2014. – S. 473–491.
9. Onufrijeva L.A. Osoblyvosti navchannja i vykladannja nimec'koi' movy profesijnogo sprjamuvannja na nemovnyh special'nostjah VNZ u suchasnyh umovah / L.A. Onufrijeva // «Wschodnie partnerstwo – 2013. – Volume 15. Filologiczne nauki: Materialy IX Miedzynarodowej naukow-praktycznej konferencij. – Przemysl. Nauka I studia, 2013. – S. 63–66.
10. Smirnov A.A. Problemy psihologii pamjati / A.A. Smirnov. – M. : Prosveshhenie, 1966. – 187 s.
11. Har'kovskaja N.N. Psihologicheskie charakteristiki processa ponimaniya teksta v zavisimosti ot uslovij jeksplikacii ego predmetno-smyslovogo sodержaniya (na materiale inozajychnoj nauchno-tehnicheskoi literatury): Avtoref. diss...kand.psih. nauk : 19.00.07 / N.N. Har'kovskaja. – NII. – M.,1989. – 21 s.

I.V. Koval. Ways of improving the efficiency of foreign language teaching to students of higher technical educational institution: the psychological aspect. The article analyzes the current state of the problem of foreign language teaching to university students. The problem of learning a foreign language remains unresolved. It is established that one of the important determinants is the question of the training process and the «practical» use for management to improve the quality of teaching. It is stated that the main factors of internal determination are learning ability, level and the possibility of both individual cognitive processes and mental abilities «as a whole», the level of cognitive interests, learning motivation, communication, emotional and moral qualities, ability to generate adequate style of training activity and self-regulation. It is noted that the peculiarity of

subject teaching provides certain originality for the learning process. It is found that foreign language is infinite; it gives knowledge about the symbols of the world around and rules for their use, and the specificity of learning a foreign language lies in the complexity of the transition from one language into another. It is concluded that the process of learning a foreign language consists of two major parts: understanding process and the process of expressing thoughts. It is concluded that the process of learning a foreign language is composed of two major parts: the process of understanding (oral and written text) and the process of language generation (oral and written text). The process is interpreted as a specific mental process that is based on bilingualism. The conclusion is made about the classification levels of comprehension. The first level is a superficial understanding, the second is to establish a basic semantic relationship of the text, the third level is a penetration into the essence of a statement. And the fourth level is characterized by understanding of what was said. The process of understanding is a complex mental activity that has both informative and communicative functions. It is established that the text is created as a kind of message about the objects and phenomena of reality. And this, in turn, reflects the attitudes of the speaker, and the effect on the person who receives the message.

Key words: determinants, abilities, learning motivation, learning activities, thinking, understanding, development, personality.

Received January 09, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 15, 2016

Специфика отношения к учению у успевающих и слабоуспевающих студентов с доминированием разных видов достижеческой мотивации

Kozub Y.V. Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation / Y.V. Kozub // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 218–234.

Я.В. Козуб. Специфіка ставлення до навчання у встигаючих та невстигаючих студентів з домінуванням різних видів мотивації досягнення. Вивчалася специфіка взаємозв'язку між емоційним ставленням до навчання та видами академічної саморегуляції в студентів з високою та низькою успішністю. Зазначено, що під емоційним ставленням до навчання розуміється система емоційних установок, які склалися в студента в різних ситуаціях учбової діяльності. Вид академічної саморегуляції (зовнішня, інтроєктована, ідентифікована, самоспонукуюча) розуміються у відповідності з видами екстринсивної мотивації за Е. Десі та Р. Райаном.

У кореляційному дослідженні вдалося встановити, що емоційне ставлення студентів до навчання пов'язане з різними видами його мотиваційної (академічної) регуляції. Виявлена специфіка взаємозв'язку двох інтегральних показників («Позитивного Афекту» та «Негативного Афекту»), а також показників окремих компонентів емоційного ставлення до навчання, з видами мотивації навчання в успішних та неуспішних студентів. Сфера академічної саморегуляції у неуспішних студентів проявляється в емоційному ставленні до навчання більш помітно, ніж в успішних студентів. Встановлено, що в успішних студентів академічна саморегуляція є в основному джерелом для формування позитивного емоційного ставлення до навчання. У студентів, які відстають у навчанні, академічна саморегуляція важлива ще і як засіб для стримування негативного ставлення до навчання. В успішних студентів велике значення мають зрілі форми академічної саморегуляції (ідентифікована регуляція й самоспонукування). У студентів, які відстають в навчанні, у формуванні емоційного ставлення до навчання

суттєву роль відіграють незрілі (зовнішня та інтроєктована) форми академічної саморегуляції.

Ключові слова: емоційне ставлення до навчання, компоненти емоційного ставлення до навчання, локус каузальності, навчальна діяльність студента, академічна саморегуляція, види екстринсивної мотивації, рівень успішності студента.

Я.В. Козуб. Специфика отношения к учению у успевающих и слабоуспевающих студентов с доминированием разных видов достигнутой мотивации. Изучена специфика взаимосвязи между эмоциональным отношением к учению и видами академической саморегуляции у студентов с высокой и низкой успеваемостью. Отмечено, что под эмоциональным отношением к учению понимается система эмоциональных установок, сложившихся у студента в разных ситуациях учебной деятельности. Виды академической саморегуляции (внешняя, интроєктивна, ідентифікована та самопобуджуюча) інтерпретуються в відповідності з видами екстринсивної мотивації по Е. Деси і Р. Райану.

В корреляционном исследовании удалось установить, что эмоциональное отношение студентов к учению связано с разными видами его мотивационной (академической) регуляции. Выявлена специфика взаимосвязи двух интегральных показателей («Позитивного Аффекта» и «Негативного Аффекта»), а также показателей отдельных компонентов эмоционального отношения к учению, с видами мотивации учения у успевающих и слабоуспевающих студентов. Сфера академической саморегуляции у слабоуспевающих студентов проявляется в эмоциональном отношении к учению более заметно, чем у успевающих студентов. Установлено, что в успевающих студентов академическая саморегуляция служит в основном источником для формирования позитивного эмоционального отношения к учению. У студентов, которые отстают в учебе, академическая саморегуляция важна еще и как средство для сдерживания негативного отношения к учению. У успевающих студентов велико значение зрелых форм академической саморегуляции (идентифицированная регуляция и самопобуждение). У студентов, которые отстают в учёбе, в формировании эмоционального отношения к учению существенную роль играют незрелые (внешняя и интроєктивна) формы академической саморегуляции.

Ключевые слова: эмоциональное отношение к учению, компоненты эмоционального отношения к учению, локус каузальности, учебная деятельность студента, академическая саморегуляция, виды экстринсивной мотивации, уровень успеваемости студента.

Постановка проблемы. В большинстве программ и методов обучения, которые используются в образовательном пространстве Украины, сделан акцент на развитии интеллектуальных и волевых качеств личности. Усилия студентов направляются в

основном на развитие логического и практического интеллекта, абстрактного мышления, компетентности и осведомленности, целенаправленности и настойчивости. При этом блокируются и даже вытесняются эмоции и эмоциональные переживания, которые могли бы способствовать более эффективному достижению учебных целей. Как следствие, эмоциональное отношение к учению у студентов искажается.

Многочисленные исследования свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии учебного процесса в вузе (Е.П. Ильин; М.А. Кузнецов; О.П. Санникова; О.Я. Чебыкин; Н.П. Фетискин). К сожалению, приходится констатировать, что у многих современных студентов деформировано эмоциональное отношение к учению, что, конечно же, не способствует эффективному усвоению знаний, процессу профессионального становления личности. Отношение к учению – это установившаяся у студента позиция, определяющая направленность и интенсивность восприятия, мышления, переживаний и действий личности в сфере обучения.

Обзор основных исследований по проблеме. Проблеме эмоциональности учения, влиянию эмоций на различные компоненты учебной деятельности посвящено большое количество исследований [1; 3; 14; 15]. В ряде работ отечественных и зарубежных психологов показано, что эмоциональная составляющая включается в процесс учения на всех его этапах в качестве важного его регулятора [2; 5; 11]. Эмоции входят в структуру учебной деятельности, сопровождают течение процесса учения, присутствуют на всех его стадиях.

Одним из перспективных и актуальных направлений психолого-педагогических исследований является изучение эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности, которая является для них ведущей. Учебно-профессиональная деятельность студентов включает в себя множество психологически трудных ситуаций (необходимость сдавать зачёты и экзамены, проявлять интенсивную умственную активность во время аудиторных занятий и занятий в домашних условиях, взаимодействовать с преподавателями, вузовской администрацией и т.п.), попадание в которые вызывает разнообразные эмоциональные реакции и состояния. Часть из них имеет выраженную позитивную модальность (азарт, чувство вовлеченности и интереса, переживания, связанные с достижением и т.п.), но многие – негативны и болезненны, способствуют возникновению тревоги, стресса, выгорания, усталости [6–8].

Повторяючися в однотипних ситуаціях учебної діяльності емоціональні паттерни і переживання суммується, обобщаються і поступенно превращаються в більш, или менше стабільні структури – емоціональні установки (чужства), т.е. готовність к переживанию определенных эмоций в тех или иных ситуациях учебной деятельности.

Предметные эмоции и чувства, актуализирующие в процессе учебно-познавательной деятельности, направлены на определенные стороны и аспекты учебного процесса (учебную задачу, учебные действия и их результаты, личность преподавателя, учебное заведение в целом и более широко выбранную профессию и т. п.). Кроме того, возникают определённые эмоциональные состояния, которые окрашивают как учебную деятельность в целом, так и отдельные её этапы [8]. Доминирующие в учении эмоциональные процессы и состояния служат «материалом» для формирования и закрепления устойчивых эмоциональных установок. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения к учению [5; 15]. В контексте обсуждаемой проблемы актуально изучение факторов, определяющих модальность, структуру, содержательную специфику и формирование эмоционального отношения студентов к учению. К числу таких факторов относятся преобладающие у студентов мотивы учения.

Одной из важных переменных, задающих особенности мотивации учения, является воспринимаемая локализация источника побуждений к учению (так называемый локус каузальности). В связи с этим исследователи мотивации достижения Э. Деси и Р. Райан выделили внешнеорганизованную (экстринсивную) и внутреннеорганизованную (интринсивную) мотивацию на том основании, что первая характеризуется внешним локусом каузальности (т.е. воспринимается субъектом так навязанная извне), а вторая – внутренним локусом каузальности (она воспринимается субъектом как находящаяся в границах его Self) [17 – 19]. Эти авторы разработали таксономию достиженческой мотивации, рассматривая её в качестве некоего континуума, один полюс которого образует состояние амотивации, а противоположный – полностью внутренняя (интринсивная) мотивация. Между ними расположены как минимум четыре вида (уровня) мотивации: экстернальный, интроектный, идентифицированный, интегральный. Это, фактически, четыре стили мотивационной регуляции деятельности, предполагающей определённые достижения. Они отражают

разные степени принятия субъектом внешних побуждений в качестве «своих», внутренних.

Мы предположили, что модальность и основные содержательные характеристики эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности связаны с преобладающими видами мотивации их учения (т.е. стилями мотивационной регуляции из таксономии Э. Деси и Р. Райана) по-разному в зависимости от уровня успеваемости студентов. Цель исследования, результаты которого представлены в этой статье – проверка данного предположения.

Методики. Для диагностики особенностей эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности в вузе использовалась методика ШПАНА («Шкала «Негативный Аффект» – «Позитивный Аффект») – выполненная Е.Н. Осиним модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена [10]. В русскоязычной версии данной методики содержатся 20 прилагательных, обозначающих 10 негативных и 10 позитивных эмоций, степень выраженности которых испытуемым у себя надо было оценить, используя 5-ти балльную шкалу от 1 – «почти, или совсем нет» до 5 – «очень сильно». Парциальные оценки объединялись в две интегральные шкалы – «Позитивного» и «Негативного» аффектов. В инструкции испытуемым предлагалось оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете и в связи с этой деятельностью».

Для изучения видов мотивации (мотивационных стилей саморегуляции учебно-профессиональной деятельности) применялся адаптированный М.В. Яцюком опросник Академической Саморегуляции Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) [16]. Фиксировались показатели: 1) внешнего регулирования (т.е. экстринсивной мотивации), 2) интроектированного регулирования, 3) идентифицированного регулирования, 4) самопобуждения. Определялся также интегративный показатель «Относительный индекс автономии», который отражал присущее испытуемому соотношение четырех стилей мотивационной регуляции учения, т.е., фактически, степень зрелости мотивационной регуляции деятельности в целом.

В исследовании в качестве испытуемых участвовали студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1-3 и 5 курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека,

из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте от 18 до 52 лет. На компьютере с помощью программы Statistica 10 между показателями двух опросников вычислялись коэффициенты линейной корреляции (r_{xy}) К. Пирсона, причём делалось это отдельно в группах успевающих и слабоуспевающих студентов.

Вывод об уровне успеваемости каждого студента, участвовавшего в исследовании, делался на основе: 1) анализа текущей успеваемости и результатов двух последних сессий (к группе «успевающих» были отнесены студенты, которые учились на «хорошо» и «отлично», а в группу «слабоуспевающих» включались те, кто учился в основном на «удовлетворительно»; 2) процедура групповой оценки личности, в процессе которой экспертами выступили студенты соответствующей академической группы, которые ранжировали одногруппников по критерию успеваемости. К группе «успевающих» были отнесены 78 испытуемых; в группу «слабоуспевающих» попало 104 испытуемых.

Изложение основного материала исследования. Проверялось предположение о специфичности проявления разных видов академической саморегуляции (т.е. видов мотивов успеха) у успевающих и слабоуспевающих студентов в системе их эмоциональных установок на учение.

В таблице 1 представлены коэффициенты корреляции r_{xy} Пирсона, выявленные у успевающих, а в таблице 2 – слабоуспевающих студентов. Прежде всего, отметим факт *значительно более выраженного участия разных видов мотивационной регуляции деятельности у тех студентов, которые хуже учатся, в формировании их эмоционального отношения к учению.*

Таблица 1

Взаимосвязь показателей академической саморегуляции с интегральными показателями эмоционального отношения к учению у студентов с высокой успеваемостью (n = 78)

Показатели академической саморегуляции	Опросник ШПАНА	
	«Позитивный аффект»	«Негативный аффект»
Внешняя регуляция	0,07	0,04
Интроецированная регуляция	0,19	0,08
Идентифицированная регуляция	0,45*	0,08
Самопобуждение	0,49**	0,11
Относительный индекс автономии	0,16	0,02

Примечание: «*» – $p < 0,00005$; «**» – $p < 0,000005$.

Таблиця 2

Взаимосвязь показателей академической саморегуляции с интегральными показателями эмоционального отношения к учению у студентов с низкой успеваемостью (n = 104)

Показатели академической саморегуляции	Опросник ШПАНА	
	«Позитивный аффект»	«Негативный аффект»
Внешняя регуляция	0,23*	0,28**
Интроецированная регуляция	0,24*	0,25**
Идентифицированная регуляция	0,46*****	-0,01
Самопобуждение	0,36***	-0,21*
Относительный индекс автономии	0,07	-0,37****

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,0005$; «****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,000001$.

В группе успевающих студентов выявлены всего два статистически значимых коэффициента корреляции. Сформированность двух наиболее зрелых видов экстринсивной мотивационной регуляции деятельности, – идентифицированной регуляции и самопобуждения, – прямо связаны с комплексным показателем положительного эмоционального отношения к учению – «Позитивным Аффектом» (соответственно, $r_{xy} = 0,45$; $p < 0,05$ и $r_{xy} = 0,49$; $p < 0,01$).

В группе слабоуспевающих студентов эмоциональное отношение к учению (как позитивное, так и негативное) оказалось связанным со сферой экстринсивной мотивации в значительно большей степени: здесь получено восемь статистически значимых коэффициентов корреляции. По-видимому, эмоциональное отношение к учению у успевающих студентов формируется на более высоких системных уровнях (мета-уровнях) организации субъекта, включающих в себя не только собственно мотивационные процессы, но и другие психические структуры немотивационной природы. У слабоуспевающих студентов отношение к учению все еще «привязано» к отдельным группам мотивационных процессов и структур и, возможно, зависит от степени их зрелости.

Группы успевающих и слабоуспевающих студентов оказались сходными в том, что степень позитивного отношения к учению (показатели «Позитивного Аффекта») в обеих группах тесно связаны со степенью выраженности идентифицированной саморегуляции и самопобуждения. Однако источником

положительных академических эмоций у слабоуспевающих также является выраженной внешней ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,05$) и интроецированная ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$) мотивационные регуляции. Следовательно, для студентов, которые плохо учатся, вполне приемлемо (и даже нравятся), когда ответственность за инициацию их учебной деятельности локализована вовне (например, возложена на преподавателя, вузовскую администрацию, однокурсников, родителей и др.), или же когда они получают четкие и внятные инструкции, как и что именно делать в аудитории. Для успевающих студентов это неприемлемо (или, по крайней мере, позитивного отклика не вызывает). Этот результат хорошо согласуется с многочисленными данными, которые были получены в экспериментальной психологии мотивации достижения во второй половине прошлого века [9; 12]. В соответствии с ними, лица с высокой потребностью в достижениях (а по Э. Деси и Р. Райану, именно среди таких людей чаще встречаются испытуемые с интринсивной и со зрелыми видами экстринсивной мотивации) предпочитают деятельность без внешней регламентации, без руководства и внешнего контроля.

Обнаружено, что внешний и интроецированный мотивационные стили для слабоуспевающих студентов являются источниками амбивалентных переживаний и, возможно, основой для возникновения внутреннего конфликта. Показатели этих видов регуляции учения позитивно коррелируют с системой отрицательных эмоциональных установок на учебу (соответственно, $r_{xy} = 0,28$; $p < 0,01$ и $r_{xy} = 0,25$; $p < 0,01$). Как выраженное, так и завуалированное (в виде подчинения интроецированным установкам значимого Другого) внешнее руководство учебой, с одной стороны, может нравиться слабоуспевающим студентам, а с другой – порождать отрицательные эмоции стыда, вины, тревоги в связи с отказом от самостоятельности. Таким образом, *специфика мотивации учения при низкой успеваемости у студентов конфликтогенна*. Организация психологического сопровождения студентов, направленного на повышение успеваемости обязательно должно включать в себя работу с мотивационной сферой, воздействия, способствующие достижению зрелых уровней саморегуляции.

Еще одно существенное отличие матрицы корреляций слабоуспевающей группы от результатов успевающей группы – это наличие отрицательных коэффициентов корреляции. В слабоуспевающей группе зафиксирован вклад самого зрелого вида академической саморегуляции (самопобуждения) в сдерживание

проявлений негативного отношения к учебе ($r_{xy} = -0,21; p < 0,05$). Для этого же оказалась важной и автономия личности студента в целом ($r_{xy} = -0,37; p < 0,0001$). Негативное отношение к учебе у успевающих студентов возникает вне связи с состоянием и степенью зрелости академической саморегуляции.

Для получения детальной картины в группах успевающих и слабоуспевающих студентов определялись взаимосвязи показателей академической саморегуляции с отдельными позитивными и негативными эмоциональными установками на учение. Результаты отражены на рисунках 1 и 2. Для удобства восприятия коррелограм компоненты позитивного и негативного отношения к учению изображены, соответственно, на правой и левой частях рисунков.

Легко обнаруживаются как минимум четыре существенных различия между успевающими и слабоуспевающими студентами в структуре взаимосвязей показателей.

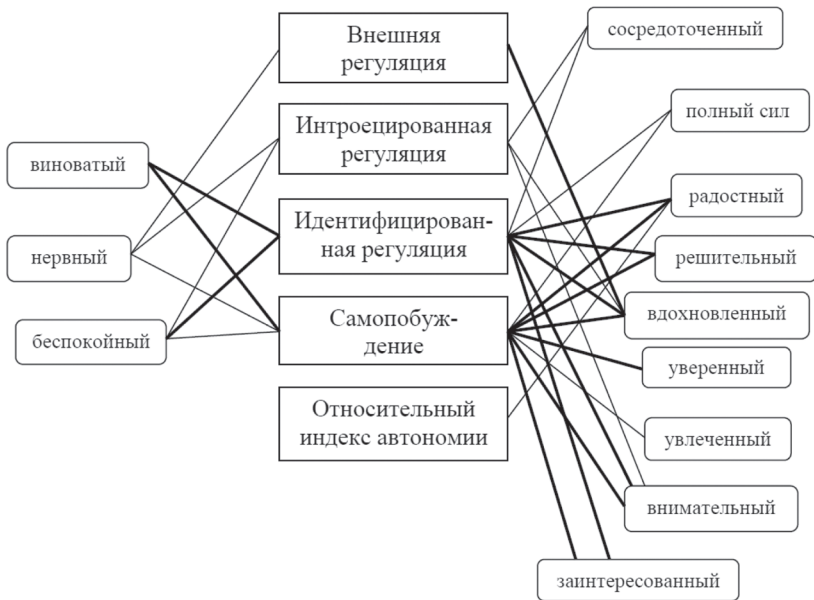


Рис. 1. Система взаимосвязей показателей академической саморегуляции с показателями эмоционального отношения к учению в группе успевающих студентов

Примечание: ———— – $p < 0,05$; - - - - - – $p < 0,01$; сплошная линия символизирует прямые корреляции между показателями.

Во-первых, корреляционная матрица показателей в группе слабоуспевающих студентов представлена значительно большим количеством статистически значимых взаимосвязей (всего 19), чем матрица успевающих студентов (всего 12). Следовательно, состояние и степень сформированности сферы академической саморегуляции проявляется в эмоциональном отношении испытуемых к учению более заметно именно у слабоуспевающих студентов. Можно утверждать, что компоненты эмоционального отношения к учению у успевающих студентов более свободны от непосредственного «диктата» со стороны механизмов академической саморегуляции и, возможно, в большей степени опосредованы обобщёнными личностными структурами (например, индивидуальным стилем деятельности, типом общей эмоциональной направленности, профессиональным выбором, степенью сознательности учения и т. п.).

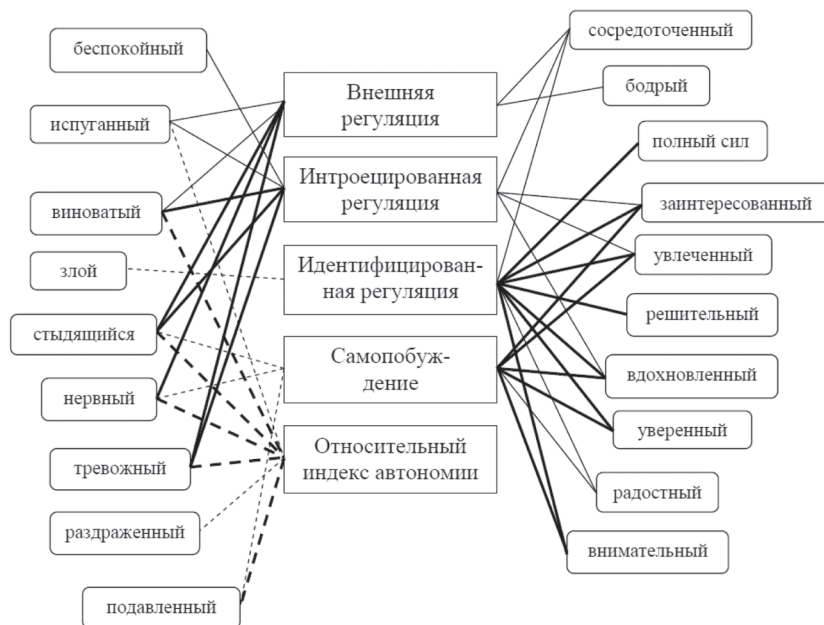


Рис. 2. Система взаимосвязей показателей академической саморегуляции с показателями эмоционального отношения к учению в группе студентов с низкой успеваемостью

Примечание: ———— – $p < 0,05$; ————— – $p < 0,01$; сплошная линия символизирует прямые, а пунктирная – обратные корреляции между показателями.

Во-вторых, *все без исключения коэффициенты корреляции в группе успевающих студентов – положительные, а у испытуемых с низкой успеваемостью есть не только положительные, но и отрицательные связи между показателями*. Это означает, что у первых механизмы академической саморегуляции выступают в основном в роли некоего ресурса для актуализации определённых эмоций и закрепления их в качестве устойчивых эмоциональных установок, образующих конкретную структуру эмоционального отношения к учению. В группе слабоуспевающих академическая саморегуляция – это не только ресурс для развертывания и закрепления одних эмоциональных установок на учение, но и средство сдерживания, угнетения и минимизации других эмоциональных установок.

В-третьих, *по сравнению с симметричной коррелограммой группы со слабой успеваемостью, коррелограмма студентов с высокой успеваемостью обладает выраженной асимметрией*. В ней весьма редуцированной оказалась левая, – «негативная», – часть. Только три эмоциональных установки (ощущение себя виноватым, нервным и беспокойным в связи с учёбой) образовали статистически значимые взаимосвязи с показателями академической саморегуляции. Так, избыточное проявление внешней и интроецированной регуляции, а также самопобуждение имеет отношение к тенденции успевающих студентов становиться «нервными» на занятиях (соответственно $r_{xy} = 0,25$; $r_{xy} = 0,26$; $r_{xy} = 0,23$; во всех трёх случаях $p < 0,05$). Проявление нервозности как в быту, так и в научной психологии [4; 13] связывают с конфликтом противоречивых мотивационных тенденций в личности. У успевающих студентов в достаточно острой форме может проявиться конфликт между попытками руководить их действиями извне, мотивационными интроектами (т.е. внедренными в их психику внешними требованиями со стороны преподавателей, вузовской администрации, родителей и т.п.) и собственными внутренними потребностями самоактуализации, самоутверждения и профессионального выбора. Интересно то, что «нервность» слабоуспевающих (см. рис. 2) не имеет такой двойственной природы как у успевающих студентов, и позитивно связана лишь с гипертрофией экстринсивной (внешней) мотивационной регуляции ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$). Обострение чувства «виноватости» в связи с учёбой у успевающих парадоксальным образом связано с доминированием в мотивационном стиле студента идентифицированной регуляции ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$) и самопобуждения ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,005$). С избытком интроеци-

рованной и с идентифицированной регуляцией, а также с самопобуждения, оказалось прямо связанным «*беспокойство*» на занятиях (соответственно $r_{xy} = 0,27$ при $p < 0,05$; $r_{xy} = 0,29$ при $p < 0,01$ и $r_{xy} = 0,26$ при $p < 0,05$).

Спектр «эмоционального негатива» у слабоуспевающих студентов значительно более широк – он представлен девятью эмоциональными установками отрицательной модальности. Таким образом, мы обнаружили факт более выраженного проявления академической саморегуляции в компонентах отрицательного эмоционального отношения к учению у слабоуспевающих студентов.

В-четвертых, по-видимому, *сама функциональная роль разных видов мотивационной регуляции в возникновении и стабилизации эмоционального отношения к учению различна у успевающих и слабоуспевающих студентов*. И для успевающих, и для слабоуспевающих студентов зрелые формы академической саморегуляции оказались весьма важными для формирования многих компонентов позитивного отношения к учению. Речь идет о «*полноте сил*» во время учёбы, о «*заинтересованности*» содержанием и результатом учебного процесса, об «*увлеченности*», «*решительности*», «*вдохновлённости*», «*радостном*» расположении духа на занятиях, о «*внимательности*» и др. Однако у слабоуспевающих весьма отчётливо проявилась роль незрелых видов мотивационной регуляции (внешней и интроецированной регуляции) в возникновении проявления определенных компонентов негативного отношения к учению. Так, внешняя регуляция проявляет себя в таких компонентах, как «*испуганный*» ($r_{xy} = 0,21$; $p < 0,05$), «*виноватый*» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «*нервный*» ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$), «*тревожный*» ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,005$) и особенно «*стыдящийся*» ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$). Интроецированная регуляция у слабоуспевающих студентов участвует в формировании «*беспокойства*» ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$), «*испуга*» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «*вины*» ($r_{xy} = 0,28$; $p < 0,005$), «*стыда*» ($r_{xy} = 0,34$; $p < 0,0005$) и особенно «*тревоги*» ($r_{xy} = 0,41$; $p < 0,00005$). Кроме того, в слабоуспевающей группе отчетливо проявилась особая, сдерживающая, роль зрелых видов академической саморегуляции (интроецированной саморегуляции и самопобуждения), а также общего состояния системы мотивационной регуляции (т.е. степени её автономии). Речь идёт о существенном снижении вероятности проявления «*злости*» ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), «*стыда*» ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), «*нервозности*» ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$), «*подавленности*» ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$) при выраженной идентифицированной регуляции и самопобуж-

дения именно у слабоуспевающих студентов. Показатель относительного индекса автономии у этих студентов отрицательно коррелирует с такими эмоциональными установками на учение как «испуганный» ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), «подавленный» ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), «виноватый» ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,01$), «нервный» ($r_{xy} = -0,32$; $p < 0,001$), «тревожный» ($r_{xy} = -0,36$; $p < 0,0005$) и особенно «стыдящийся» ($r_{xy} = -0,48$; $p < 0,00001$).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие **выводы**. Эмоциональное отношение студентов к учению связано с разными видами его мотивационной (академической) регуляции. Существует специфика связи показателей эмоционального отношения к учению с видами мотивации учения, обусловленная уровнем успеваемости студентов. Сфера академической саморегуляции у слабоуспевающих студентов проявляется в эмоциональном отношении к учению более заметно, чем у успевающих студентов. Если у успевающих студентов академическая саморегуляция служит в основном источником для формирования позитивного эмоционального отношения к учению, то у слабоуспевающих она важна ещё и как средство для сдерживания негативного отношения к учению. У успевающих студентов зрелые формы академической саморегуляции (идентифицированная регуляция и самопобуждение) проявляются в эмоциональном отношении к учению значительно более заметно, чем у слабоуспевающих студентов. У слабоуспевающих студентов, по сравнению с успевающими, значительно более весомо в эмоциональном отношении к учению проявляются незрелые (внешняя и интроецированная) формы академической саморегуляции.

Перспективой дальнейших исследований является изучение возможностей и способов оптимизации эмоционального отношения к учению у слабоуспевающих студентов посредством стимуляции развития у них более зрелых видов мотивационной регуляции деятельности в условиях формирующего эксперимента.

Список использованных источников

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие / Н.А. Батурич. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А.Д. Ишков. – М. : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

4. Карсон Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека: пер. с англ. – СПб. : Питер, 2004. – 1167 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
6. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I., С. 280–286.
7. Кузнецов М.А. Виды студенческих страхов и особенности их динамики / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Випуск 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 58–68.
8. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
9. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Мастера психологий»).
10. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – №4. – С. 91–110.
11. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.
12. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни; пер с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. – 480 с.
14. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. – Одеса : Астро-Принт, 1999. – 157 с.
15. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1984. – С. 11–77.

16. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника Академічної Саморегуляції Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45–47.
17. Deci E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – 371 p.
18. Ryan R.M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R.M. Ryan, J.P. Connell // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
19. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychologist. – 2000. – V. 55. – P. 68–78.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Baturin N.A. Psihologija uspeha i neudachi: Uchebnoe posobie / N.A. Baturin. – Cheljabinsk : Izd. JuUrGU, 1999. – 100 s.
2. Dusavickij A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A.K. Dusavickij. – M. : Dom pedagogiki, 1996. – 208 s.
3. Ishkov A.D. Uchebnaja dejatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti: monografija / A.D. Ishkov. – M. : Izdatel'stvo ASV, 2004. – 224 s.
4. Karson R. Anormal'naja psihologija / R. Karson, Dzh. Batcher, S. Mineka: per. s angl. – SPb. : Piter, 2004. – 1167 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
5. Kuznecov M.A. Jemocional'naja pamjat' / M.A. Kuznecov. – H. : Krok, 2005. – 568 s.
6. Kuznecov M.A. Specifika jemocional'nyh perezhivaniy v uslovijah predjeksamenacionnogo stressa u studentov, stremjashhihsja k uspehu i orientirovannyh na izbeganie neudachi / M.A. Kuznecov, A.V. Egorova // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. – Serija № 12. Psihologichni nauky: Zb. naukovyh prac'. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2009. – № 26 (50). – Chast. I., S. 280–286.
7. Kuznecov M.A. Vidy studencheskih strahov i osobennosti ih dinamiki / M.A. Kuznecov, V.S. Shapovalova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G.S. Skovorody. Psihologija. – Vypusk 49. – H. : HNPU, 2014. – S. 58–68.
8. Kuznjecov M.A. Psihichni stanystudentiv u procesi navchal'no-piznaval'noi' dijal'nosti / M.A. Kuznjecov, K.I. Fomenko, O.I. Kuznecov. – H. : HNPU, 2015. – 338 s.

9. Makklelland D. Motivacija cheloveka / D. Makklelland; per. s angl. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
10. Osin E.N. Izmerenie pozitivnyh i negativnyh jemocij: razrabotka ruskoozjazychnogo analoga metodiki PANAS / E.N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2012. – T. 9. – №4. – S. 91–110.
11. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojanija i ih projavlenija v uchebnom processe / A.O. Prohorov. – Kazan' : Izd-vo Kazansk. un-ta, 1991. – 167 s.
12. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija / H. Hekhauzen; per s angl. – SPb. : Rech', 2001. – 240 s.
13. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz / K. Horni; per s angl. – M. : Izdatel'skaja gruppa «Progress»-«Univers», 1993. – 480 s.
14. Chebykin O.Ja. Teorija i metodyka emocijnoi' reguljaciji' navchal'noi' dijaj'nosti / O.Ja. Chebykin. – Odesa : Astro-Prynt, 1999. – 157 s.
15. Shrader V. Otnoshenie k ucheniju slabouspevajushhijh uchenikov i uslovija, vlijajushhie na izmenenie jetogo odnoshenija / V. Shrader // Psihicheskie osobennosti slabouspevajushhijh shkol'nikov / Pod red. I. Lompshera; per. s nem. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 11–77.
16. Jacjuk M.V. Adaptacija opytuval'nyka Akademichnoi' Samoreguljaciji' R.M. Rajana y D.R. Konnella (Causal dimension Scale II SRQ-A) / M.V. Jacjuk // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2008. – № 4. – S. 45–47.

Y.V. Kozub. Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation. The article envisages the specifics of interrelation between the emotional attitude to learning with types of the academic self-control at students with high and low progress. The emotional attitude to the learning is understood as a system of the emotional installations which were developed at students in different situations of educational activity. Types of the academic self-control (external, introjected, identified and self-inducing) are interpreted according to types of extrinsic motivation by E. Deci and R. Ryan.

In correlation research it was succeeded to establish that the emotional relation of students to learning is connected with different types of its motivational (academic) regulation. There are revealed the specifics of interrelation of two integrated indicators («Positive Affect» and «Negative Affect»), and also indicators of separate components of the emotional attitude to learning, with types of learning motivation at the students

with high and low level academic progress. The sphere of the academic self-control at the students with low level academic progress is shown in the emotional attitude to learning more considerably, than at the students with the high one. The students with high level academic progress have their self-control generally as a source of formation of the positive emotional attitude to learning. At students who lag behind in study the academic self-control is important also as means for control of negative attitude to learning.

The students with high level academic progress have a high value of mature forms of the academic self-control (the identified regulation and self-motivation). At students who lag behind in study in formation of emotional attitude to learning plays an essential role the unripe forms of academic self-control (external and introjected).

Key words: emotional attitude to learning, components of the emotional attitude to learning, causal locus, educational activity of the student, academic self-control, types of extrinsic motivation, level of progress of the student.

Received January 08, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 14, 2016

УДК 316.612

Н.В. Корчакова

k.natalyviktor@gmail.com

Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки

Korchakova N.V. Defending as a special type of prosocial behavior / N.V. Korchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 234–244.

Н.В. Корчакова. Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки. У статті обговорюються вікові аспекти заступництва – унікальної соціальної стратегії захисту інших людей у ситуаціях булінгу та віктимізації. Наголошується, щорізні форми знущання, є небезпечним явищем, яке загрожує емоційному благополуччю особистості, руйнує її душевний спокій і комфорт, негативно впливає на психологічний клімат спільноти в цілому та процеси групової динаміки. Підкреслюється особлива небезпека знущань у дитячих колективах. Зазначається, що

явище булінгу є досить розповсюдженим. Обговорюються питання присутності заступництва у проблемному полі соціальної взаємодії, його загальне значення та роль для різних учасників процесу, розуміння та ставлення до заступництва, детермінація просоціальної стратегії, аналіз диспозиційних основ, що зумовлюють цей різновид соціальної поведінки. Виокремлюються лінії дослідження заступництва. Позначено основні площини аналізу явища: у ракурсі обговорення ролєвих позицій учасників булінгових процесів і вивчення особливостей розвитку моральної свідомості особистості, засвоєння норм справедливості та гуманізму. Виокремлюються особливості заступництва у різні вікові періоди, акцентується увага на відсутності досліджень лінії вікової генези явища. Обговорюються питання різновидів заступництва. Позначаються загрози і переваги, які виникають для захисника і реципієнта допомоги. Зазначається, що варіативність просоціальної поведінки залежить від комплексу індивідуальних і соціальних характеристик особистості, серед яких центральна роль належить процесам соціального пізнання, морального розвитку, емпатійності, самоефективності та самоконтролю.

Ключові слова: просоціальна поведінка, заступництво, знущання, булінг, віктимізація, жертва, ролєві статуси, захисник.

Н.В. Корчакова. *Защита другого как особая разновидность просоциального поведения.* В статье обсуждаются возрастные аспекты покровительства – уникальной социальной стратегии защиты других людей в ситуациях буллинга и виктимизации. Отмечается, что издевательства в его различных формах является опасным явлением, которое угрожает эмоциональному благополучию личности, разрушает её душевное спокойствие и комфорт, негативно влияет на психологический климат сообщества в целом и процессы групповой динамики. Подчеркивается особая опасность различных форм издевательств в детских коллективах. Отмечается, что буллинг является достаточно распространённым. Обсуждаются вопросы присутствия покровительства в проблемном поле социального взаимодействия, его общее значение и роль для различных участников процесса, понимание и отношение к покровительству, детерминация просоциальной стратегии, анализ диспозиционных основ, обуславливающих этот вид социального поведения. В статье выделяются основные линии исследования покровительства. Обозначены две плоскости анализа явления: в ракурсе обсуждения ролевых позиций участников буллинговых процессов и изучения особенностей развития нравственного сознания и самосознания личности, усвоение норм справедливости и гуманизма. Выделяются особенности покровительства в разные возрастные периоды, акцентируется внимание на отсутствии исследований, посвященных прослеживанию линии возрастного генезиса явления. Обсуждаются вопросы разновидностей покровительства. Анализируются угрозы и преимущества, которые возникают для защитника и реципиента помощи. Отмечается, что варіативність просоціального

поведення зависит от комплекса индивидуальных и социальных характеристик личности, среди которых центральная роль принадлежит процессам социального познания, нравственного развития, эмпатийности и самоэффективности.

Ключевые слова: просоциальное поведение, покровительство, издевательство, буллинг, виктимизация, жертва, ролевые статусы, защитник.

Постановка проблеми. Як показує життєва практика і психолого-педагогічні дослідження, перебуваючи у різних спільнотах, людина може потрапляти у ситуації знущань, переслідувань, вербальних принижень, соціального відторгнення, наклепів, залякувань. Вияв зневаги і переслідування – важке випробування для людини, яке породжує не лише ситуативні неприємності, але й віддалені психотравмуючі наслідки. Не зважаючи на всю соціальну непривабливість явища булінгу, воно про-світлює важливі аспекти ціннісної поведінки людини, оскільки саме у таких ситуаціях розгортається особливий вид соціальної активності особистості – здатність ставати на захист іншої людини. Це унікальний різновид соціальної підтримки, особливий вид просоціальної стратегії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення заступництва має важливе практичне значення, оскільки у формальних і неформальних спільнотах, особливо в дитячих і підліткових, часто виникають негативні форми взаємодії у формі залякувань, переслідувань. Серед трьох сфер життєдіяльності (школа, сім'я, робота) булінг у класних колективах є найбільш небезпечним. Недаремно у психологічній і медичній літературі явище віктимізації відносять до загальних проблем людства, вказуючи на те, що з нею зустрічаються діти і підлітки у більшості країн світу [4, с.720]. При цьому наголошується, що різноманітні форми залякувань і знущань мають надзвичайно тяжкі наслідки. Варто послатися хоча б на одне із сучасних міжнародних дослідження, яке охопило більше 123 тисяч підлітків трьох вікових підгруп із 28 країн світу [3]. Його основний висновок полягає у тому, що переслідування і залякування породжує значну кількість психологічних і фізичних відхилень у стані здоров'я підлітків, що вказує на необхідність ефективної профілактики знущань. Основним шляхом покращення ситуації є детальний психологічний аналіз усіх соціально-психологічних процесів та механізмів, які можуть запобігти знущанням; розробка на цій основі програм профілактики несприятливих тенденцій. Серйозність проблеми у багатьох країнах зумовила розробку національних

програм протидії шкільному насильству. Їх метою є навчання соціальним навичкам, які дозволять створити здорові відносини у дитячих та юнацьких спільнотах. Як приклад можна назвати скандинавські програми антибулінгу («Olweus Bullying Prevention Program», авт. Ден Олвеус та «KiVa Antibullying Program», авт. Крістіна Салмівалл), які отримали широке світове визнання та використовуються як основа для розробки нових програм. Заслугує на увагу віртуальна навчальна стратегія «FearNot!», що апробується у країнах Західної Європи. Питання запобігання насиллю у дитячих спільнотах для України є також доволі нагальним. Як стверджується у психологічних дослідженнях, жертвами шкільного насилля відчувають себе більше половини дітей і підлітків (Абсалямова К. З., 2013; Луценко О. Л., 2014; Кіричевська Е. В., 2009). Соціологічні опитування вказують на наявність різних видів насилля у дитячих спільнотах, від різноманітних форм психологічних та фізичних знущань до економічних, сексуальних та інформаційних утисків (Кизима І., 2014; Дубровська Є. та ін., 2009).

Традиційно у ситуаціях знущання виокремлюють від шести до восьми типів учасників. Основними рольовими позиціями є нападники, жертви, аутсайтери і захисники (defender of the victim).

Мета статті – проаналізувати вікові аспекти заступництва як особливого різновиду просоціальної поведінки, що виникає у ситуаціях булінгу та віктимізації і є не лише стратегією протидії агресії, але й особливою формою соціальної підтримки.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі ми зустріли виокремлення декількох підстав, які вказують на актуальність вивчення явища заступництва. До них можна віднести: соціальну непривабливість знущань, їх публічність, масовість, частота представленості у системі внутрішньогрупової взаємодії [6]. Значущість вивчення стратегії заступництва у віковій психології зумовлена також необхідністю аналізу онтогенетично ранніх стратегій ініціативного регулювання міжособистісної взаємодії. У неформальних дитячих спільнотах рівень знущань значно вищий, ніж в організованих групах дитячого садка чи класах, до того ж воно виявляється у більш прямих і жорстких формах. Простеження можливостей дітей та підлітків самостійно покращувати соціальну ситуацію, залагоджувати гострі протистояння є необхідною умовою спрямування процесів соціалізації, організації психолого-педагогічного супроводу соціального розвитку особистості. Заступництво – це внутрішній ресурс налагодження стосунків у дитячих спільнотах, унікальний шлях формування

соціальної компетентності та активності. Його значення особливо високе у ситуаціях, які мало контролюються з боку дорослих. Як стверджується у наукових дослідженнях, більшість епізодів віктимізації однолітків (80 відсотків) проходять на очах інших. Діти з осудом ставляться до знущань, але лише близько п'ятої частини спостерігачів активно стають на захист жертви [1; 5]. Аналізуючи причини існування тенденції, психологи виокремлюють чотири причини пасивності свідків. Три з них пов'язані із наявністю соціальних ризиків (страх отримати травму, стати мішенню нападу, негативно вплинути на ситуацію). Четверта причина зумовлена несформованістю ефективних процесів протистояння агресії.

Аналіз наукової літератури дозволяє визнати, що в цей час заступництво, як різновид просоціальної поведінки, предметом самостійного аналізу у віковій психології не виступав. Його окремі питання вирішуються при розгляді суміжних проблем: знущання у дитячих та підліткових спільнотах (Кіричевська Е. В.; Davidson L. M.; Gini G. [4].), становлення моральної свідомості (Павелків Р. В. [1]), розвиток дружби (Palmen H. et al., 2011; Fox, C. L. et al., 2006), соціальної підтримки та допомоги (Наконечна М. М., 2009; Demaray M. K., et al., 2011). Зокрема, при вивченні проблеми віктимізації, у дослідженнях, проведених в останні роки, спостерігається розширення аналізу діадичної взаємодії «хуліган-жертва» питаннями, спрямованими на виокремлення більш широкого соціального контексту, врахування позицій інших учасників, залучених у процес знущання. У дослідженнях описуються чотири ролі, які можуть виконувати свідки знущань над однолітками. Одна з них – роль захисника жертви.

Вивчення наукової літератури дозволяє виокремити наступні питання, які обговорюються щодо стратегії заступництва: присутність явища у проблемному полі соціальної взаємодії, його загальне значення та роль для різних учасників процесу, розуміння та спавнення до заступництва, детермінація процесу, аналіз диспозиційних основ та ситуативних факторів, що зумовлюють цей вид соціальної поведінки, вивчення стильових характеристик допомоги. Ці питання аналізуються відносно різних спільнот без загального простеження вікової генези явища.

Оцінюючи результати спостережень щодо присутності заступництва у конфліктних ситуаціях, можна робити висновок, що цей вид сприяючої поведінки фіксується у всіх вікових групах, починаючи з раннього дитинства. За даними різних дослі-

джень близько п'ятої частини (від 17 до 20 відсотків) свідків знущань не лише стають на сторону скривдженого, але й роблять спробу утішати та допомагати йому, виконуючи при цьому роль своєрідного соціального буферу між реальністю і самопочуттям особистості та її самооцінкою. При вивченні індивідуальних самозвітів дітей та підлітків з використанням процедури самоідентифікації ці показники підвищуються до 27 (Jeffrey L. R., et al., 2001), 52 (Nickerson A. B., 2008, с. 696) чи навіть 90 відсотків (Huitsing G., et al., 2014). Діти схильні оцінювати себе й інших як таких, що приходять на допомогу, тим самим засвідчуючи визнання ролі захисника. Найчастіше у дитячих самозвітах звучать ідеї щодо захисту жертв фізичної агресії, у той час як ситуації реляційних знущань часто ігноруються. За даними одного із недавніх соціологічних опитувань, проведеного на Львівщині, близько половини старшокласників в ситуації булінгу обирають позицію безпосереднього захисника чи організатора протидії (Кизима І.).

Все ж відсутність безпосередніх досліджень, спрямованих на вивчення явища активного захисту, зумовлює існування багатьох невирішених питань відносно захисника: хто і за яких умов стає на захист, які наслідки такого втручання для кожного із партнерів, особливості сприйняття захисту однолітками і жертвою. Як зазначають фінські науковці, на даний час відсутні дослідження, які б розслідували безпосередньо функції захисників для постраждалих дітей (Sainio M.). У існуючих роботах увага зосереджується на характеристиках захисників [4], без детального аналізу діадичного зв'язку між жертвами і захисниками, простеження функцій захисту для атмосфери групи. Роботи такого плану з'явилися лише в останні роки [5]. Встановлено, що наявність захисту не лише забезпечує скривдженому відчуття підтримки, але й збереження його статусу. Залякування і захист є елементами загальної системи внутрішньогрупової взаємодії, тому перспективними напрямками аналізу явища заступництва є діадичні і тріадичні підходи (Huitsing G et al., 2014). Саме вони дозволяють простежити динаміку відносин, виокремити зв'язки, які лежать в основі дитячих поведінкових програм, проаналізувати дію міжособистісних факторів у прогнозуванні заступництва (Huitsing G et al., 2012). При аналізі напрямків дослідження заступництва з точки зору діадичних технологій можна виокремити декілька ліній організації спостережень: зіставлення особливостей поведінки агресора і захисника, захисника і жертви, захисника і аутсайдера. Зокрема в одному з останніх до-

сліджень нідерландських вчених виконано аналіз факторів, що можуть сприяти переходу аутсайдера до активного захисту [6].

Вивчення заступництва у проблемному полі моральної свідомості спрямований на аналіз усвідомлення дітьми необхідності заступництва, його причин, основних детермінант. Як показують дослідження, уже старші дошкільники усвідомлюють сутність заступництва, володіють здатністю виокремлювати причини, які змушують людей обирати таку позицію. У дослідженні Р. В. Павелківа обговорюються підстави, які виокремлюються дітьми як підстави захисту: фізична чи вербальна агресія, образи та узагальнена категорія причин [1, с.188].

У наш час різні аспекти заступництва обговорюються відносно усіх вікових періодів: ранній вік і дошкільний (Belacchi C. et. al.; Monks C. P.), молодший шкільний (Павелків Р.В.), підлітковий (Pronk J.; Sainio M.; Camodeca M.; Gini G.), юнацький (Кіричевська Е. В.), дорослий період (Penner L.). У той же час слід визнати, що узагальнюючі праці з питань вікової динаміки заступництва відсутні. Більшість робіт виконано відносно підліткового віку. Хоча спостереження, проведені у дошкільних групах, вказують на наявність усіх рольових статусів, що зустрічаються в умовах віктимізації, включаючи стратегії заступництва (Belacchi C. et. al., 2010). Діти виявляють здатність не лише підтримувати однолітків, які стали об'єктом нападу, але й усвідомлюють основні рольові позиції учасників соціальної взаємодії, виокремлюють як стратегії нападу, так і захисту. За даними англійського дослідження до розряду захисників діти відносять п'яту частину однолітків (Monk C. P., et. al., 2005, с. 579), обираючи для себе і своїх друзів переважно таку ж позицію. Одними із небагатьох досліджень, у яких вивчаються просоціальні ролі дошкільників у віктимних ситуаціях, є роботи італійських психологів (Belacchi C. et. al., 2010; 2012). У дослідженнях аналізується дві стратегії захисту: утішання і посередництва.

Для нашого дослідження цікавим є підхід, у якому виконана деталізація різних функцій, які реалізуються у програмі захисту. До соціально прийнятних позицій віднесено: роль адвоката, утішачого, омбудсмена, контролюючого дотримання соціальних норм (Belacchi C., 2008). Спираючись на класифікаційну систему Ольвеуса, вітчизняні психологи у репертуарі соціальних ролей, що виникають у системі третирування, виокремлюють позиції вірогідного та реального захисника [2].

Вивчення заступництва як просоціальної стратегії може здійснюватися за декількома лініями: аналіз детермінуючих

чинників, що обумовлюють просоціальний вибір, виокремлення потенційних загроз і переваг, які породжує цей тип поведінки, вікові та гендерні особливості стратегії, стильові характеристики просоціальної поведінки, аналіз причин, що пригнічують заступництво. Зупинимось на деяких з позначених ліній. Перш за все поглянемо на дослідження, присвячені вивченню потенційних детермінант, які зумовлюють вибір поведінкової стратегії у проблемних ситуаціях. У сучасній психологічній науці цей напрямок представлено незначною кількістю робіт. Зокрема відмінність у характеристиках аутсайдерів і потенційних захисників простежені у низці робіт [5; 6]. Психологи визнають, що у дітей, які виявляють схильність захищати інших, частіше, ніж у хуліганів, їх асистентів чи жертв, діагностуються такі риси великої п'ятірки як поступливість, просоціальна орієнтація, схильність до співпраці та альтруїзму. Для них характерна більш висока самооцінка, схильність до продуктивного подолання стресу та альтруїстичні почуття (Lodge J.), хоча у окремих роботах такі відмінності не були виявлені (Salmivalli C.). На нашу думку, це пов'язано із внесенням інших ракурсів у розгляд проблеми, виокремлення різних аспектів залякування.

Одним із перших досліджень, які спрямовані на аналіз диспозиційних передумов заступництва є роботи італійських психологів. На їхню думку існує дефіцит досліджень, які пояснюють диференціацію спостерігачів у віктимних ситуаціях на захисників та аутсайдерів (Gini G.). У дослідженні перевірялися дві можливі детермінанти просоціальної поведінки: емпатійність і соціальна самоефективність. Зазначимо, що вивчення ролі емпатії у прогнозуванні позиції захисника, ми знаходимо і в інших роботах (Nickerson A. B.). Їх автори стверджують, що емоційна стурбованість виступає стимулюючим фактором для просоціального втручання та антипредиктором аутсайдерства [5]. У роботі італійських психологів представлено дещо інший ракурс проблеми. Зазначається, що рівень емпатійної чутливості у період середнього підліткового віку позитивно взаємопов'язаний як з позицією пасивного спостерігача, так і захисника (12-14 р.), а отже емпатійність сама по собі ще не гарантує активний просоціальний відгук. Результат засвідчує, що не зважаючи на те, що емпатійна чутливість є важливим корелятом просоціальної поведінки, вона не може вважатися достатньою умовою прогнозування заступництва, оскільки й інші змінні можуть сприяти чи призупиняти поведінку допомоги [4, с. 101]. Підтвердження цього висновку ми знаходимо у роботі Caravita S. C. S., присвяченій

аналізу взаємозв'язку заступництва з двома різновидами емпатії (афективною та когнітивною) та статусними позиціями. Було встановлено, що активна просоціальна поведінка притаманна дітям, які мають не лише високий рівень афективної емпатії, але й високу популярність та визнання. Ці висновки узгоджуються з двоаспектною моделлю мотивації просоціальної поведінки, у якій виокремлено внутрішні (емпатія) і зовнішні (соціальні очікування щодо реакції однолітків) фактори. Інший зв'язок у цій роботі простежується з фактором самоефективності. Високий показник соціальної самоефективності корелює лише зі стратегією заступництва. Можна погодитися з висновками авторів про те, що саме відчуття власної компетентності у наданні допомоги є одним із предикторів, що забезпечують для людини перехід від пасивного споглядання до активного втручання у ситуацію. Ця закономірність є характерною як для дітей, так і підлітків. Як зазначають фінські дослідники, репутація захисника корелює із переживанням почуття самоефективності (Röyhönen V.). Ці висновки підтверджуються також шляхом зіставлення системи уявлень про ефективність власних поведінкових програм різними учасниками булінгу – захисниками і аутсайдерами. Як зазначають норвезькі учені, при оцінюванні підлітками віктимних ситуацій простежується різниця в оцінюванні респондентами власних можливостей змінити ситуацію. Підлітки-захисники обрали шлях безпосереднього втручання у конфлікт та висловили впевненість в ефективності допомоги. Аутсайтери задекларували лише готовність до непрямой участі у конфлікті (Pronk J.). Особливу роль у виборі просоціального типу поведінки має здатність до саморегуляції як позитивних, так і негативних емоційних станів. Сформоване почуття емоційної саморегуляції детермінує високий рівень самоефективності у регулюванні стосунків та сприяє розвитку просоціальної поведінки.

Висновки. Аналіз проблеми заступництва дозволяє робити висновок про необхідність виокремлення проблематики у самостійну лінію наукового аналізу. Є декілька підстав, що вказують на своєчасність і актуальність підходу: розповсюдження булінгу в дитячих та підліткових групах, урізноманітнення форм та рівня агресивності, широкий спектр аутсайдерства, відсутність досліджень, що розкривають вікові особливості та генезис захисту. Заступництво – психологічно затратна стратегія. Вона передбачає конфронтацію з нападником, протистояння його впливам, що вимагає належного розвитку зрілості, соціальної та моральної компетентності. Подальші дослідження повинні спрямо-

вуватися на вивчення вікової специфіки явища, його основних різновидів, стильових характеристик, особливостей взаємодії захисників з іншими учасниками протистоянь, варіативності програм захисту, їх специфіки у кожний із вікових періодів.

Список використаних джерел

1. Павелків Р.В. Просоціальний розвиток особистості / Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : Вид. О. Зень, 2013. – 425 с.
2. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі : [методичні рекомендації] / [О. Ю. Дроздов, Л. В. Живолуп, О. В. Ніжинська, Я. В. Сухенко] ; за ред. Я. В. Сухенко. – Полтава : ПОІППО, 2011. – 80 с.
3. Due P. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries / P. Due, B. E. Holstein, J. Lynch et al. // Eur. J. Publ. Health. – 2005. – vol. 15 (2). – PP. 128–132.
4. Gini G. Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis / G. Gini, T. Pozzoli // Pediatrics. – 2013. – vol. 132(4). – pp. 720–729.
5. Nickerson A. B. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles / A. B. Nickerson, D. Mele-Taylor // School Psychology Quarterly. – 2014 – vol. 29(1). – PP. 99–109.
6. Pronk J. Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior Jeroen / J. Pronk, T. Olthof et al. // J. of Early Adolescence. – 2015. – vol. 35 (8). – PP. 1069–1091.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Pavelkiv R. V. Prosocialnyj rozvytok osobystosti / R. V. Pavelkiv, N. V. Korchakova. – Rivne : Vyd. O. Zen, 2013. – 425 s.
2. Prevenciya agresyvnosti ta nasyllya v osvithnomu seredovyshhi : [metodychni rekomendaciyi] / [O. Yu Drozdov, L. V. Zhyvolup, O. V. Nizhynska, Ya. V. Suxenko] ; za red. Ya. V. Suxenko. – Poltava : POIPPO, 2011. – 80 s.
3. Due P. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries / P. Due, B. E. Holstein, J. Lynch et al. // Eur. J. Publ. Health. – 2005. – Vol. 15 (2). – PP. 128–132.
4. Gini G. Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis / G. Gini, T. Pozzoli // Pediatrics. – 2013. – Vol. 132(4). – PP. 720–729.

5. Nickerson A. B. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles / A. B. Nickerson, D. Mele-Taylor // *School Psychology Quarterly*. – 2014. – Vol. 29(1). – PP. 99–109.
6. Pronk J. Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior Jeroen / J. Pronk, T. Olthof et al. // *J. of Early Adolescence*. – 2015. – Vol. 35 (8). – PP. 1069–1091.

N.V. Korchakova. Defending as a special type of prosocial behavior. Prevention of violence in children's communities is one of the important problems for Ukrainian society. The purpose of the article is highlighting the age-related aspects of protection, as a special type of prosocial behavior and a unique form of social support that occurs in bullying situations. It is emphasized that bullying in its various forms is a dangerous phenomenon that threatens the emotional well-being of the person, negatively affects the psychological climate of the community in general and the processes of group dynamics. According to many psychological studies of school violence, more than half of the respondents of early-school age and adolescents have had a victim experience. Psychological and social observations indicate the presence of different types of violence in children's communities (from various forms of psychological and physical abuse to economic, informational and sexual harassments). Traditionally, there are four types of roles distinguished in bullying situation: attackers, outsiders (passive observers), victims and defenders.

The author analyzes the study of defense in foreign and domestic psychological literature and indicates its incomplete and fragmentary character. Particular attention is focused on the discussion of age-related aspects of the protection strategy. It is noted that this type of behavior is recorded in all age groups beginning from early childhood. But the most researches deal with children of elementary-school age and adolescents. The author argues the expediency of developing and implementing the bullying prevention programs in school. The next problem discussed in the paper is studying the basic dispositional and situational factors that determine the choice of behavioral strategies in problem situations. Existence of differences in the dispositional characteristics of outsiders (passive observers) and potential defenders are analyzed in the paper. Besides that the author defines the main directions of the next researches such as studying the potential threats and benefits being generated by this type of behavior; age- and gender-related peculiarities of this strategy; style features of prosocial behavior; factors that can inhibit the strategy of defense.

Key words: prosocial behavior, protection, defending, bullying, defender, victimization.

Received January 11, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 20, 2016

I.O. Kotyk

kotyk_i@mail.ru;

S.V. Sarychev

kursk-psychol@yandex.ru

Надійність групи та особистісна надійність у групі

Kotyk I.O. Group reliability and personal reliability in the group / I.O. Kotyk, S.V. Sarychev // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 245–265.

I.O. Котик, С.В. Саричев. Надійність групи та особистісна надійність у групі. Стаття присвячена дослідженню соціально-психологічної проблеми надійності особистості й групи. Висвітлено онтологічний, феноменологічний та діяльнісний виміри розглянутої проблеми крізь призму суб'єктно-рефлексивного підходу. Обґрунтовано концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Аналізуються методологічні, методичні й теоретичні аспекти надійності малої соціальної групи в напружених і екстремальних соціальних умовах. На основі запропонованого авторами динамічного підходу до вивчення групової поведінки й спільної діяльності у різних соціальних ситуаціях надійність групи представлена як гіпотетичний соціально-психологічний конструкт й операціоналізована в змінних, показниках та емпіричних референтах, що вимірюються безпосередньо за допомогою відповідних психологічних методик. У роботі обґрунтовано, що поєднання суб'єктності, організованості та надійності забезпечує групі статус суб'єкта спільної діяльності, спілкування і стосунків, а також ефективність життєдіяльності в різних проявах. Доведено, що за соціально-психологічним змістом надійність є системою групових мотивів і соціальних установок на удосконалення організації спільної діяльності групи у напружених умовах. Виявлено психологічні механізми надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності: розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності, якісне збагачення й перетворення лідерства, активне звернення до групового досвіду спільної діяльності, збереження організаційного порядку, гнучкі й доцільні трансформації взаємодії членів групи, вдосконалення функціональної структури організації. Показано, що надійність групового суб'єкта

I.O. Kotyk – the scientific contribution of the co-author is 65% ,

S.V. Sarychev – the scientific contribution of the co-author is 35% .

спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера. Розкрито соціально-психологічні кореляти надійності групи та особистісної надійності лідера у групі.

Ключові слова: надійність групи, особистісна надійність, мала група, спільна діяльність, організованість, суб'єктність, стійкість, оптимальні, напружені та екстремальні соціальні умови, лідер.

И.А. Котик, С.В. Сарычев. Надёжность группы и личностная надёжность в группе. Стаття посвящена исследованию социально-психологической проблемы надёжности личности и группы. Освещены онтологический, феноменологический и деятельностный измерения рассматриваемой проблемы сквозь призму субъектно-рефлексивного подхода. Обоснована концепция личностной надёжности как системы характеристик личности, являющейся основой успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности. Анализируются методологические, методические и теоретические аспекты надёжности малой социальной группы в напряженных и экстремальных социальных условиях. На основе предложенного авторами подхода к изучению группового поведения и совместной деятельности в различных социальных ситуациях надёжность группы представлена как гипотетический социально-психологический конструкт и операционализирована в переменных, показателях и эмпирических референтах, измеряемых непосредственно с помощью соответствующих психологических методик. В работе обосновано, что сочетание субъектности, организованности и надёжности обеспечивает группе статус субъекта совместной деятельности, общения и отношений, а также эффективность жизнедеятельности в различных проявлениях. Доказано, что по социально-психологическому содержанию надёжность является системой групповых мотивов и социальных установок на совершенствование организации совместной деятельности группы в напряжённых условиях. Выявлены психологические механизмы надёжности группы в напряжённых и экстремальных условиях совместной деятельности: развитая ориентировочная часть совместной деятельности, качественное обогащение и преобразование лидерства, активное обращение к групповому опыту совместной деятельности, сохранение организационного порядка, гибкие и целесообразные трансформации взаимодействия членов группы, совершенствование функциональной структуры организации. Показано, что надёжность группового субъекта совместной деятельности, общения и отношений воплощается в лице лидера. Раскрыто социально-психологические корреляты надёжности группы и личностной надёжности лидера в группе.

Ключевые слова: надёжность группы, личностная надёжность, малая группа, совместная деятельность, организованность, субъектность, стойкость, оптимальные, напряженные и экстремальные социальные условия, лидер.

Постановка проблеми. Глобальні процеси, притаманні сучасному суспільному, економічному та політичному життю,

суттєві трансформації виробничих сил призводять до виникнення напружених та екстремальних ситуацій у життєдіяльності малих груп. Виступаючи первинними осередками суспільства і утворюючи соціальну структуру й соціальні відносини на мікрорівні, малі групи істотно впливають на особистість члена групи і, відповідно до принципу зворотного зв'язку, на суспільство. Зміст і основні тенденції цих взаємозв'язків недостатньо вивчені в психології у контексті сучасної суспільної ситуації та мають стати об'єктом дослідження науковців.

У психології не існує задовільного й вичерпного пояснення фактів неоднозначності змін у спільній діяльності різних груп у зовні подібних напружених та екстремальних умовах, порівняно з оптимальними й стандартними умовами. Для розв'язання освітніх, виробничих, гуманітарних та інших завдань необхідно знати, якими є потенціали груп у вказаних умовах, наскільки вони можуть бути реалізовані, від яких зовнішніх і внутрішніх факторів залежить спільна діяльність групи, якою є динаміка основних психологічних і непсихологічних параметрів спільної діяльності у напружених і екстремальних умовах. В аспекті розвитку соціально-психологічної теорії важливо вивчати малі групи в різних умовах спільної діяльності (зокрема і в напружених, екстремальних, «стандартних» і оптимальних).

Процес досягнення групою цілей спільної діяльності, групова інтеграція об'єктивно виступають ситуацією значної міри напруженості [21]. Важливо враховувати й те, що психологічні зв'язки високої інтенсивності, процес досягнення єдності дій у спільній діяльності створює значну напруженість у групі. Таким чином, напружені умови не є чимось винятковим і незвичайним у життєдіяльності молодіжних груп і вимагають детального дослідження. У розв'язанні реальних завдань група актуалізує статус суб'єкта спільної діяльності, спілкування і ставлень, що виявляється в динаміці емоційних, вольових та інтелектуальних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що філософським, психофізіологічним, психологічним, професійним аспектам проблеми надійності присвячені роботи А.К. Астаф'єва, Г.О. Балла, А.І. Берга, В.А.Бодрова, В.В. Горбунова, М.С. Корольчука, В.М. Крука, М.А. Котика, Б.Ф. Ломова, Д. Майстера, В.Е. Мільмана, В.Д. Небиліцина, Г.С. Никифорова, А.А. Піскопеля, О.С. Протанської, В.Г. Пушкіна, Н.В. Рibaкової, С.В. Саричева, Є.Ю. Стрижова, В.С. Уакієва, В.В. Юдіна [1; 7; 16; 18].

Етимологічно «надійність» пов'язана з упевненістю, міцністю, тривалістю, тривкістю, непохитністю, збереженістю, дотриманням угод у несприятливих, екстремальних умовах. Надійна людина – у побутовому розумінні – це така людина, на яку можна покластися, понадіятися, довіритися, вірна, міцна, дужа, чесна, виконавча, дисциплінована.

За Г.О. Баллом, *особистісна надійність* – така цілісна якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання тих чи інших соціальних функцій; кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку [1, с. 461].

В.М. Крук визначає *особистісну надійність* як відповідність поведінки пропонованим або/і встановленим нормам; обґрунтовує трактування особистісної надійності фахівця як інтегрального психологічного утворення регуляції поведінки, яке є базованим на симптомокомплексі психофізичного благополуччя і знаходить вияв у динаміці професійно критичних показників його нормативності та вразливості. Особистісна надійність забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації особистісно-професійної поведінки з метою її відповідності установам та соціально підтримуваним професійно-конвенційним нормам і вимогам [7, с. 96-297].

Поведінка й спільна діяльність групи у напружених, екстремальних умовах неодноразово ставали предметом досліджень у соціальній психології. На думку О.І. Донцова, будь-яка організована група в процесі власної діяльності неминуче наптовхується на різні труднощі та обмеження. У результаті виникає потреба подолання розбіжностей, групової напруженості, суперечностей [4, с. 77]. Стосовно подібних умов окреслюються дві основні перспективи:

- перша – група виштовхує суперечності за власні межі й покладає відповідальність на інші групи (виявляє агресивність);
- друга – складна ситуація, зовнішня загроза мобілізує захисні механізми групи, стимулює внутрішню групову згуртованість.

Описуючи вплив названих умов на динаміку групових соціально-психологічних процесів, автор доходить висновку про неоднозначність подібного впливу на різні групи [4].

Значну увагу дослідженню спільної діяльності групи в стресовій, напруженій ситуації для визначення впливу регресивних тенденцій на становлення соціальної спільноти приділяв Л.І. Уманський [19]. При цьому він ототожнював напружені ситуації зі стресовими, з психологічним стресом, що викликає певні заперечення. Стрес як сукупність неспецифічних адаптаційно-захисних реакцій організму на будь-який вплив, характеризує особливості протікання адаптаційного синдрому в окремому організмі [25, с. 19]. Психологічний стрес визначається як загальний адаптаційний синдром організму, що породжується не тільки реальною фізичною небезпекою, але й деякими символами загрози, що була пережита в минулому [25, с. 19, 206]. Будучи породженим психологічними (і соціально-психологічними) стресорами, стрес виявляється й фіксується на фізіологічному рівні.

Для опису особливостей життєдіяльності групи у вказаних вище умовах Л.І. Уманський використовує поняття опірність. Згідно з його даними, групи різного рівня розвитку мають різну опірність. Так, групи з низьким рівнем розвитку (номінальні групи, групи-асоціації) виявляють «депресивний синдром» – байдужість, апатію, деморалізацію. Взаємодія в групі набуває характеру конфлікту, групи відмовляються від виконання завдань, спільна діяльність дезінтегрується. Групи-кооперації в тих самих умовах вирізняються толерантністю й адаптуються, не знижують рівень праці. Групи-автономії та групи-колективи на складні ситуації реагують зростанням активності та сценічності емоційного клімату, ефективність діяльності таких груп може навіть підвищуватися. Поняття «стресостійкість» застосовується Л.І. Уманським винятково стосовно цих груп [19].

А.О. Русалінова послуговується поняттям «стресостійкість» стосовно психологічного клімату колективу. Оптимістичний стресостійкий клімат, зумовлений постійною перспективою розвитку, є, на її думку, однією з провідних психологічних ознак колективу [за 8, с. 9].

В аналізованих роботах переважає статистичний підхід до вивчення групи в напружених та екстремальних умовах. За такого підходу умови, оточення мають значення лише настільки, наскільки можуть викликати «порушення», тобто вимушені зміни процесів, що відповідають природі психології групи. Дослідники, які розробляють проблеми спільної діяльності й поведінки групи в напружених та екстремальних умовах, акцентують саме на стійкості й на тому, що зі стійкістю пов'язане: «стресостій-

кість» [14; 19], «стійкість до перешкод» [5], «резистентність» [11]. Дослідниками підкреслюється відсутність значних психодинамічних змін у поведінці групи, успішність у розв'язанні групових задач, розмірний, спокійно-діловий тон у спілкуванні, досить швидке досягнення узгодженості думок і дій і т.п. Гадаємо, вивчення й опис психологічних фактів лише в контексті стійкості не є достатнім. Необхідно уточнювати й доповнювати такого роду підхід до вивчення напружених та екстремальних умов динамічним підходом, який враховує мінливість групи, адекватність її дій умовам.

Формулювання мети статті. Надійність групи як суб'єкта спільної діяльності в напружених та екстремальних умовах у соціальній психології до нинішнього часу недостатньо вивчена. Дослідження, здійснювані у деяких суміжних проблемі галузях психології (соціально-психологічний субсиндром стресу, стресостійкість групи, готовність до діяльності в напружених умовах і т.п.), обмежені аналізом феноменів стійкості групи (опірність, стійкість до перешкод, резистентність, стресостійкість тощо).

Сутність нашого дослідження надійності групи в різних соціальних умовах становить проблема співвідношення і взаємного зв'язку особистісної та групової надійності. Надійна особистість у надійній групі може виявитися ключем до розуміння й проектування стійкої соціальної динаміки. Для вирішення поставлених завдань первинним є виявлення взаємозв'язку організованості, надійності та суб'єктності групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, що дослідження спільної діяльності й поведінки групи в напружених та екстремальних умовах можливе в аспекті динаміки. Методологічно такий підхід у психології обґрунтований у праці К. Левіна «Конфлікт між аристотелівським і галілеєвським способами мислення в сучасній психології» [9]. Відповідно до цього підходу динаміка події не пов'язується з ізольованим об'єктом, а залежить від умов, у яких відбувається подія. Динаміка конкретного процесу має бути виведена із зв'язку конкретного об'єкта з конкретними умовами, і, оскільки справа стосується внутрішніх сил, численних зв'язків різних функціональних систем, які утворюють об'єкт. Властивості й структура об'єкта виявляються важливими і в динамічному підході, але більш важливою вважається ситуація, а не об'єкт. «Вектори, які детермінують динаміку події, визначаються за допомогою конкретного цілого, що охоплює і об'єкт, і ситуацію» [9, с. 140]. Для дослідження динаміки важливим стає не абстрагування від обставин, а віднаходження тих умов, у яких

фактори, що детермінують цілісну динамічну структуру, виявляються найбільш виразно. На думку К. Левіна, певні умови володіють «методологічною перевагою» і, наскільки це можливо, встановлюються експериментальним шляхом. Крім того, умови змінюються разом із процесом, змінюючи величину й рух векторів, які на даний момент визначають динаміку.

Дослідження групи як динамічної системи дає можливість розглядати у взаємозв'язку та єдності динамічні трансформації середовища, конкретні умови спільної діяльності групи і власне групу як таку. Група як суб'єкт спільної діяльності спроможна виявити себе повною мірою лише за умови максимальної, граничної реалізації власних можливостей.

Аналіз робіт із соціально-психологічних проблем груп і спільної діяльності, здійснений нами, дозволяє дійти висновку про те, що за психологічним змістом до реалізації динамічного підходу в дослідженні групи в соціальній психології найбільш близькою є концепція організованості групи [21]. У рамках даної концепції в експериментальних дослідженнях, здійснених на її основі, отримані нові наукові факти, що стосуються проблем динаміки групи у змінюваних умовах спільної діяльності. Інтерес становлять дані про те, що у високоорганізованих групах у груповій поведінці, у спільній діяльності переважає динамічний аспект, схильність до модернізації та ризику [21, с. 5]. У важких умовах групи такого роду оптимально використовують внутрішні резерви, насамперед за рахунок удосконалення організаційної взаємодії [21, с. 37].

Ми переконані, що в цьому динамічному аспекті надійність може доповнити організованість як інтегральна характеристика функціонування самої групи. Надійність групи, потрактована таким чином, є часовим параметром, що дозволяє з погляду психології охарактеризувати певний оптимальний рівень функціонування конкретної групи в певному часовому інтервалі та ситуації.

Особливо важливим видається нам введення поняття «надійність» для дослідження динаміки при переході від оптимальних умов спільної діяльності до напружених, а далі – і до екстремальних. Якщо здійснити психологічний аналіз умов, указаних вище, у межах концепції організованості, то в якості напружених будуть виступати всі ті умови, які з необхідністю вимагають зміни організації спільної діяльності, приведення взаємодії членів групи у відповідність до зовнішніх та внутрішніх вимог. Стосовно групи як організації напружені та екстремальні умови

містять елементи організаційної невизначеності, новизни, раптовості.

На відміну від статистичного підходу до дослідження даної проблеми, що передбачає аналіз, здебільшого, зовнішніх впливів (відображених у поняттях стійкість до перешкод, стресостійкість, емоційна стабільність, резистентність), динамічний підхід (який, на наш погляд, адекватно розкривається за допомогою поняття «надійність») передбачає також аналіз зовнішніх і внутрішніх умов спільної діяльності групи, які створюють необхідність перебудови (адекватної зміни) способу організації спільної діяльності відповідно до цих умов.

Із загальної кількості умов, що доволі часто зустрічаються в життєдіяльності малих соціальних груп, *до напружених вважаємо за можливе віднести такі:*

- умови міжгрупового змагання;
- умови «ліміту» часу (коли час, відведений на прийняття рішення та виконання групового завдання, обмежується);
- умови, коли відбувається (нехай навіть часткова) зміна складу групи (тобто уведення до складу групи новачків, виключення «старих»);
- обмеження можливості брати участь у спільній діяльності для всіх членів групи (чи їх частини);
- умови, коли результати спільної діяльності мають значну суб'єктивну значущість, а «ціна» помилки «завелика» для членів групи;
- умови, коли потрібна спільна діяльність, що здійснюється на межі можливостей членів групи;
- умови, мотивовані особливим чином для членів груп (наприклад, за результатом діяльності група буде порівнюватися з іншими групами);
- умови, які створюють необхідність вибору одного зі способів (варіантів) спільної діяльності з двох чи більшої їх кількості при високій вірогідності однакового результату;
- умови внутрішньогрупового конфлікту з приводу здійснення спільної діяльності;
- умови, які потребують підвищеної (виняткової) автономності особистості в спільній діяльності групи, коли більшість членів групи безпосередньо не можуть вплинути на результат діяльності кожного, але спільний результат залежить від кожного члена групи.

До екстремальних умов ми вважаємо за потрібне віднести такі, що створюють небезпеку здоров'ю та життю людини, яка бере участь у спільній діяльності групи. Спільна діяльність у цих умовах потребує особливих зусиль членів групи, найбільш оптимальної та гнучкої організації спільної діяльності, найбільшої точності та оперативності взаємодії, максимально повної узгодженості дій. Варто знати, що непроникної межі між оптимальним, напруженими та екстремальними умовами не існує, група в ході здійснення спільної діяльності може перебувати в одних умовах, або в інших. До екстремальних можна віднести умови природних і техногенних катастроф, космічного польоту, роботи під землею і під водою, сенсорної та соціальної депривації і т.п.

Оскільки відтворення такого роду умов у дослідницьких цілях навряд чи можна визнати гуманним, а безпосереднє дослідження факторів, указаних вище, утруднюється, особливе місце має відводитись дослідженню екстремальних обставин, відтворюваних у лабораторних умовах. У психології накопичений певний досвід проведення такого роду лабораторних експериментів – сурдокамерних, гермокамерних, з повною та частковою соціальною депривацією і т.п., експериментів із натурним моделюванням екстремальних умов та їх відтворенням [15].

Аналіз напружених та екстремальних умов з позицій надійності дозволяє стверджувати, що вказані типи умов є якісно однорідними в плані зміни організації спільної діяльності, організаційної взаємодії, адекватного організаційного самовизначення групи відносно умов, адекватного самовизначення особистості в групі стосовно умов, адекватного усвідомлення особистістю організаційних властивостей групи (що забезпечує глибоке орієнтування особистості в групі, тобто вміння бачити в собі та в інших найбільш вартісні для групи риси). Вони є однорідними також і в плані досягнення глибокого психологічного налаштування на спільну діяльність. Іншими словами, такі ситуації називаємо однорідними в тому сенсі, що вони створюють необхідність для: перебудови організації в умовах спільної діяльності, здійснення корекції дій та їх «припасування», допомагають налагодити взаємодію в групі.

Стосовно спільної діяльності надійність групи забезпечує створення групою адекватних способів організації спільної діяльності, причому адекватність має забезпечуватися як по відношенню до внутрішніх умов (можливостей групи), так і стосовно того зовнішнього середовища, в якому група перебуває. Оптимальне втілення цих способів у спільній діяльності забез-

печує оптимальний рівень функціонування групи як суб'єкта спільної діяльності в певному часовому інтервалі та в певних умовах.

Експериментальне дослідження надійності як соціально-психологічної характеристики групи дозволило виявити групи (соціальні об'єднання), що володіють цією якістю, – *надійні групи* [16]. *Такі групи характеризуються:*

- високою ефективністю спільної діяльності;
- досягнутими в широких межах змінами у груповій поведінці й спільній діяльності;
- здатністю окреслити й реалізувати план спільної діяльності, підтримувати ефективну взаємодію.

Надійна група спроможна в напружених та екстремальних умовах підтримувати зосередження й актуалізацію функцій за рахунок сформованої мотивації та соціальних установок на вдосконалення організації, за рахунок ставлення до організації як до цінності. Існують групи іншого роду. Це групи, що виявляють тенденції до дезорганізації спільної діяльності в напружених і екстремальних умовах.

Віднаходження взаємозв'язків між організованістю, надійністю та суб'єктністю можливе на основі ідей А.В. Брушлинського про суб'єктність індивіда та групи [3]. Якщо суб'єктність індивіда приймається беззаперечно, то питання про суб'єктність групи залишається проблематичним, хоча ще в сімдесяті роки двадцятого століття проблему колективу як суб'єкта діяльності й спілкування окреслили А.В. Петровський [10], Л.І. Уманський та його учні [19]. Так, А.В. Петровський зауважував: «Так само, як індивід у предметній діяльності перетворює довколишній світ і через це змінює себе, стаючи особистістю, соціальна група у спільній соціально значущій діяльності перетворює довкілля і через це змінює систему міжособових стосунків, стаючи колективом» [10, с. 147].

Ідеям суб'єктності суголосні класичні положення соціальної психології про внутрішні соціально-психологічні характеристики малої групи, що впливають на самопочуття, поведінку й продуктивність праці її членів. Тут доречно згадати про активуючу сутність психологічного поля групи, регулятивні функції групових норм, цінностей і санкцій, ефект фасилітації, соціабельність та ін. [6; 24]. Доцільним є виявлення зв'язків між категоріями суб'єктність, організованість, надійність малої групи.

Категорія суб'єктності відображає зміст спрямованості й рівень активності малої групи. У зв'язку з тим, що ефективність

спільної діяльності групи безпосередньо пов'язана з рівнем її організованості [21], видається важливим проаналізувати психологічні аспекти взаємозв'язків між організованістю й надійністю. В аспекті проблеми нашого дослідження особливий інтерес становить динаміка організованості в екстремальних умовах, такі характеристики організації, як гнучкість, спроможність трансформуватися, не втративши ефективність, «виживання» організації. Варто відзначити, що необхідність до перебудови своєї організації група відчуває не час від часу, а, як правило, постійно. Корекція дії у змінюваних умовах вимагає однаковості та згоди всіх членів групи (або їх абсолютної більшості) і наявності субординаційної залежності між ними. У таких випадках група має підготуватися («налаштувати себе») певним чином, щоб виступити як щось неподільне, цілісне. *Для досягнення єдності, згоди й сумісності потрібне прийняття стійких групових цінностей.*

Досягнення єдності в ході здійснення спільних дій передбачає введення системи впливу групи на особистість, особистості на групу, особистості на особистість і з необхідністю вимагає від членів групи здатності швидко й злагоджено (тобто майже одночасно) актуалізувати власні почуття й волю, з'єднувати їх в єдиному емоційно-вольовому стані групи. Спільна діяльність у напружених і екстремальних умовах вимагає не тільки одночасної концентрації емоційно-вольових станів, але й також їхньої стійкості.

Поняття «організація», «організованість» були розроблені як у контексті загальнонаукових проблем, так і стосовно проблем психології. У філософських та соціологічних дослідженнях організацію системи трактують як «процес перетворення невпорядкованого, випадкового в упорядковане, необхідне», «результат цього процесу», «спосіб зв'язку елементів системи, що змінюється у загальному випадку в часі, за стадіями і лише у двох протилежних один одному напрямках: у бік дезорганізації і підвищення організації» [12]. Деякі дослідники вважають за необхідне введення в науковий обіг поняття «самоорганізація». Його, відповідно, тлумачать як зміну системи, що відбувається відносно самостійно й спонтанно [12; 13; 17].

Поняття «організованість» є похідним від поняття «організація» і визначається як спроможність організації зберегти стабільність власної структури при збагаченні й динамічності її функцій. Виступаючи провідною характеристикою організації, організованість відображає її як із кількісного боку (повнота

узгодженості), так і з якісного (удосконалення організаційних відношень і збагачення форм активності учасників організації). Організованість є передумовою активності організації, максимального використання її можливостей, гнучкості й збагачення функцій усіх її учасників [17].

Організація перебуває у тісному зв'язку із середовищем, яке її оточує, і не мислиться поза цим середовищем. Ступінь залежності організації від середовища визначається рівнем розвитку самої організації та її організованістю: більш висока організованість зумовлює відносність і гнучкість залежності організації від середовища, породжує спроможність організації стати ізольованою від буремних впливів середовища, але в цьому випадку залежність середовища від організації зростає. Одним із важливих проявів активності організації є її саморефлексія [6]. Ступінь саморефлексії залежить від рівня організованості: чим вищою є організованість системи, тим краще розвинене відношення системи до самої себе.

Відомий дослідник проблеми організованості М.І. Сетров з позицій системно-функціонального підходу [17, с. 25] *пропонує такі принципи для оцінки цього явища:*

- принцип сумісності, що відображає необхідність наявності відносно однорідних елементів і самого факту їхньої взаємодії, що є найважливішою умовою виникнення та існування організації;
- принцип актуалізації функцій, важливий для збереження організації у складних умовах;
- принцип нейтралізації дисфункцій, що виявляє спосіб підтримки рівноваги організації;
- принцип зосередженості функцій, що відображає необхідність узгодження самих функцій і саму сутність узгодження.

Спрямованість функцій на підтримку основного призначення організації як цілісності дозволяє уникнути суперечностей серед самих функцій. У соціальній організації усвідомлена мета є першопричиною створення організації, з одного боку, а з другого – виступає в ролі «змцнювального», організуючого фактора в об'єднанні, що вже існує. Мета та чітке уявлення про неї в соціальній організації дає можливість правильно будувати саме об'єднання.

Соціально-психологічний аспект організованості відображає спроможність групи здійснити ділову інтеграцію для оптимального розв'язання загального групового завдання, здатність

групи самостійно створювати організацію в ситуації невизначеності та поєднувати різноманіття думок і форм ініціативної поведінки зі сталою єдністю дій членів групи [20-23]. *Основними показниками організованості на поведінковому рівні є: психологічне налаштування на діяльність, сенсомоторна узгодженість реакцій, однотайність думок щодо організаторів, спільність міжособистісних стосунків [22].*

Теоретично організованість розглядається як структура основних організаційних ознак колективу: спрямованості, самокерованості, лідерства, єдності дій, стресостійкості та міжгрупової єдності. Вказані ознаки утворюють ієрархічну структуру групи й опосередковують взаємини й взаємодію членів групи. Організованість як психологічна характеристика групи наділена вираженою своєрідністю і специфікою. Спрямованістю на ділову інтеграцію організованість відрізняється від групової згуртованості, що передбачає, в основному, емоційну єдність; ефективністю взаємодії індивідів – від сумісності, що відображає максимально високий ступінь задоволеності суб'єктів взаємодією один з одним; активною перебудовою неупорядкованих умов діяльності – від спрацьованості.

Психологічний аспект організованості відображає спрямованість, упорядкованість взаємодії індивідів на соціально значущі цілі. Якісний аспект організованості як психологічного явища описують висотою організованості, зокрема, такими показниками, як можливості колективістського самовизначення особистості в групі, розвиток і прояв індивідуально-психологічної специфіки особистості, стиль керівництва групою. Кількісний аспект організованості – глибина узгодженості взаємодії – описується ступенем організованості. Критеріями ступеня організованості є сумісність, актуалізація та зосередження функцій організації [24].

Розвиток організованості групи відбувається у декілька етапів. Початковий стан організованості групи характеризується слабким розвитком спрямованості активності й самокерованості при помітному розвитку лідерства, єдності дій, стресостійкості, міжгрупового керівництва («зсув праворуч»). Наступний рівень характеризується надміру високим розвитком спрямованості при одночасному відставанні решти властивостей («контраст властивостей»). Високий рівень розвитку організованості характеризує високий рівень розвитку спрямованості й самокерованості при досить яскраво виражених інших характеристиках («зсув ліворуч») [21, с. 32].

Отже, організованість малої соціальної групи відображає її здатність як сукупного суб'єкта спільної діяльності до активної трансформації невпорядкованих групових станів і дій у впорядковані, чітко визначені. Вона виявляється в умінні групи самостійно створювати організацію в ситуації невизначеності, поєднувати ініціативність і різноманіття форм індивідуальної поведінки зі стабільною одностайністю дій щодо реалізації цілей групи. Критерієм оцінки організованості групи можуть стати такі характеристики її спільної діяльності:

- здатність групи самостійно планувати етапи досягнення поставленої мети й розподіляти майбутню діяльність серед своїх членів;
- висока дисциплінованість членів групи при виконанні покладених на них обов'язків (функцій);
- здатність групи до ефективного контролю й дієвої корекції індивідуальних дій, до подолання проявів дезорганізації;
- уміння групи у відносно стислі терміни аналізувати виконану її членами роботу [2; 6; 24].

Надійність характеризує групу в аспекті адекватності її спільної діяльності напруженим та екстремальним умовам, що отримали широке розповсюдження в наш час і виявляють тенденцію до подальшого поширення й ускладнення в умовах соціально-економічних перетворень і міжгрупових конфліктів, які постійно множаться.

Надійність групи – системна соціально-психологічна властивість групи, яка актуалізується у напружених і екстремальних умовах спільної діяльності, що передбачають оптимізацію групової структури з пріоритетом спрямованості, розвиток здатності групи до орієнтування, самокерованість групи, специфічну структуру групового лідерства, котре охоплює стратегічне й тактичне лідерство, оптимальне реагування на помилку у спільній діяльності. В операціональному контексті надійність групи може бути загалом охарактеризована станом результативності групи, взаємодії та узгодженості дій її членів.

Поєднання суб'єктності, організованості та надійності забезпечує групі статус суб'єкта спільної діяльності, спілкування і стосунків, а також ефективність життєдіяльності в різних проявах. Результати численних емпіричних досліджень малих груп, насамперед дані багаторічного формувального експерименту [23], дозволили сформулювати положення щодо провідної ролі конкретного соціального середовища (ВНЗ, школа, центр допомоги тощо) у становленні суб'єктності

щонайперше в плані затребуваності її високої духовності, яка реалізується в перетворювальній місії групи, доквілля і самої себе на основі гуманістичних принципів, що передбачає необхідність розвитку організованості, надійності та інших характеристик групи.

У зв'язку з вищеподаним виникає необхідність дослідження проблем суб'єктності, організованості та надійності навчальних груп у руслі гуманістичних тенденцій і на основі сучасних досягнень психології.

У результаті реалізації циклу експериментальних досліджень [16; 23] нам вдалося виявити *компоненти надійності групи*: групова свідомість; групова мотивація; спільність уявлень про організаційні міжособистісні стосунки; соціальна установка на збагачення організаційних стосунків у групі; збагачена волева групова саморегуляція; соціальна установка на успішне подолання ситуації організаційної невизначеності; оптимальна психологічна дистанція між членами групи в системі міжособистісних стосунків.

Особистісним потенціалом забезпечення надійності групи виступає, на нашу думку, лідерство. Згідно з нашими експериментальними даними, у процесі орієнтування, що передують здійсненню спільної діяльності, саме лідери помічають напружену ситуацію спільної діяльності групи загалом, обирають засоби досягнення прийняттого результату всією групою разом. Більшість інших членів групи бачать у плані майбутньої спільної діяльності лише свої функції та завдання, що мають вирішуватися саме ними. Лідери, навпаки, спостерігають майбутню та поточну спільні діяльності «концептуально», загалом [16]. У напружених умовах спільної діяльності вони прагнуть до створення найбільш досконалої форми організації життєдіяльності за рахунок побудови взаємодії [23].

Отже, провідна роль лідерів у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності полягає в тому, що вони пропонують конкретні варіанти здійснення колективної праці, коригують процес виконання діяльності, змінюють функції членів групи (перерозподіляють функції відповідно до умов). *Лідерство, безперечно, є одним із соціально-психологічних механізмів надійності групи.*

Експериментальне дослідження надійності групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності дозволило *встановити соціально-психологічні механізми надійності групи*:

- якісне збагачення й перетворення лідерства;

- активне звернення до групового досвіду спільної діяльності;
- збереження організаційного порядку;
- гнучка й доцільна зміна взаємодії членів групи;
- розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності;
- установка на вдосконалення функціональної структури групи.

Отже, на відміну від традиційних підходів до формування групи, що передбачають провідну роль у цьому процесі зовнішніх навчальних і керівних впливів, наш підхід до формування надійних груп передбачає пріоритет внутрішніх детермінант розвитку (лідерське «ядро», організаційне самоврядування, готовність залучитися до спільної діяльності).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Особистісна надійність є фундаментальною, атрибутивною ознакою особистості, яка характеризує її здатність до прогнозованої відповідальної поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відношень відповідно до групових норм та цінностей.

Дослідження соціально-психологічних основ надійності групи дозволяє побачити її як системну психологічну характеристику групи, що актуалізується у напружених та екстремальних умовах. Поєднання суб'єктності, надійності й організованості надає групі статусу суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень, а отже – забезпечує високу ефективність у різних аспектах життєдіяльності групи.

За своїм психологічним змістом надійність групи постає як система групових мотивів і соціальних установок на вдосконалення організації спільної діяльності групи в напружених умовах. Надійність групи детермінована організованістю групи.

Психологічними механізмами надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності є: розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності, якісне збагачення й перетворення лідерства, активне звернення до групового досвіду спільної діяльності, збереження організаційного порядку, гнучкі й доцільні трансформації взаємодії членів групи, вдосконалення функціональної структури організації.

Надійність групового суб'єкта спільної діяльності, спілкування й відношень втілюється в особі лідера. Здатність лідера до соціального пізнання й прогнозування, організації соціальних дій у групах і між групами сприяє виявленню в напружених і екстремальних умовах групових потенціалів, що не можуть бути

виявленими в оптимальних і «стандартних» соціальних умовах. Основними способами підвищення надійності групи є здійснювані через спеціально розроблені прийоми й соціотехніки навчання, актуалізація ситуації міжгрупової взаємодії, актуалізація внутрішніх ресурсів групи.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник, IV. – Київ; Чекстохова, 2003. – С. 461–474.
2. Бендас Т.В. Психология лидерства: гендерный и этнический аспекты: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Бендас. – СПб., 2002. – 27 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
4. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
5. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 206 с.
6. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / І.О. Котик. – К., 2004. – 206 с.
7. Крук В.М. Психология обеспечения личностной надёжности специалиста : монография / В.М. Крук. – М.: Изд-во: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2012. – 376 с.
8. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1967. – 173 с.
9. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 5. – С. 134–158.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
11. Петровский В.Н. Активность групп различного типа в конфликтогенных ситуациях: автореф. дисс. ... канд. психол. наук 19.00.05. / В.Н. Петровский. – М., 1985. – 19 с.
12. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения / Л.А. Петрушенко. – М. : Мысль, 1975. – 285 с.

13. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем: Онтологические и гносеологические аспекты / Н.В. Поддубный. – Ростов н/Д–Белгород, 1999. – 351 с.
14. Подорога В.Я. Экспериментальное изучение влияния напряженных ситуаций на групповую деятельность старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.Я. Подорога. – М., 1973. – 22 с.
15. Пономаренко В.А. Проблема информационного обеспечения надёжности оператора в особых условиях деятельности / В.А. Пономаренко // Психология и научно-технический прогресс: тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 20–21.
16. Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты надёжности группы в напряжённых ситуациях совместной деятельности / С.В. Сарычев, А.С. Чернышев. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 180 с.
17. Сетров М.И. Методологические основы системологии / М.И. Сетров. – Л., 1978. – 117 с.
18. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты. Монография / Е.Ю. Стрижов. – Тамбов : Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. – 528 с.
19. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
20. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 65 с.
21. Чернышев А.С. Экспериментальное изучение организованности группы школьников (в условиях сенсомоторной деятельности): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1969. – 23 с.
22. Чернышев А.С. Групповое сознание как детерминанта успешности совместной деятельности / А.С. Чернышев, А.В. Корнев // Психологические аспекты совместной деятельности и общения. – Курск, 1990. – С.26–38.
23. Чернышев А.С. Психологическая школа молодёжных лидеров / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.
24. Шихирев П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.

25. Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции. Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса : Труды международного симпозиума, организованного шведским центром исследований в области военной медицины (5–6 февраля 1965 г., Стокгольм, Швеция) / под ред. Л. Леви. – М. : Медицина, 1970. – 327 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ball H.O. Osobystisna nadiynist' u humanistychnomu tlu-machenni: psykholohichni, etychni ta pedahohichni aspekty / H.O. Ball // Profesiyna osvita: pedahohika i psykholohiya: Pol's'ko-ukrayins'kyu shchorichnyk, IV. – Kyyiv; Cheksthokhova, 2003. – S. 461–474.
2. Bendas T.V. Psihologiya liderstva: gendernyy i etnicheskiy aspekty: avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.05 / T.V. Bendas. – SPb., 2002. – 27 s.
3. Brushlinskiy A.V. Sub'ekt: myishlenie, uchenie, voobrazhenie / A.V. Brushlinskiy. – M. – Voronezh, 1996. – 392 s.
4. Doncov A.I. Psihologiya kollektiva / A.I. Doncov. – M. : Izd-vo MGU, 1984. – 208 s.
5. D'jachenko M.I. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjzhennyh situacijah. Psihologicheskij aspekt / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich L.A., V.A. Ponomarenko. – Minsk, 1985. – 206 s.
6. Kotyk I.O. Mekhanizmy refleksiyyi u protsesi rozvytku sub'yektnosti lyudyny: dys. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / I.O. Kotyk. – K., 2004. – 206 s.
7. Kruk V.M. Psihologiya obespechenija lichnostnoj nadezhnosti specialista. Monografija / V.M. Kruk. – M. : Izd-vo : NII radioelektroniki i lazernoj tehniky MGTU im. N.Je.Baumana, 2012. – 376 s.
8. Kuz'min E.S. Osnovy social'noj psihologii / E.S. Kuz'min. – L. : LGU, 1967. – 173 s.
9. Levin K. Konflikt mezhdru aristotelevskim i galileevskim sposobami myshlenija v sovremennoj psihologii / K. Levin // Psihologicheskij zhurnal. – 1990. – V. 11. – № 5. – S. 134–158.
10. Petrovskij A.V. Lichnost'. Dejatel'nost'. Kollektiv / A.V. Petrovskij. – M. : Politizdat, 1982. – 255 s.
11. Petrovskij V.N. Aktivnost' grupp razlichnogo tipa v konfliktogennyh situacijah: avtoref. diss. ... kand. psihol. Nauk 19.00.05 / V.N. Petrovskij. – M., 1985. – 19 s.
12. Petrushenko L.A. Edinstvo sistemnosti, organizovannosti i samodvizhenija / L.A. Petrushenko. – M. : Mysl', 1975. – 285 s.

13. Poddubnyj N.V. Sinergetika: dialektika samoorganizujushhijhsja sistem: Ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty / N.V. Poddubnyj. – Rostov n/D–Belgorod, 1999. – 351 s.
14. Podoroga V.Ja. Jeksperimental'noe izuchenie vlijanija naprjazhennyh situacij na gruppovuju dejatel'nost' starsheklassnikov: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / V.Ja. Podoroga. – M., 1973. – 22 s.
15. Ponomarenko V.A. Problema informacionnogo obespechenija nadjozhnosti operatora v osobyh uslovijah dejatel'nosti / V.A. Ponomarenko // Psihologija i nauchno-tehnicheskij progress: tezisy dokladov k VII s'ezdu obshhestva psihologov SSSR. – M., 1989. – S. 20–21.
16. Sarychev S.V. Social'no-psihologicheskie aspekty nadjozhnosti grupy v naprjazhennyh situacijah sovместnoj dejatel'nosti / S.V. Sarychev, A.S. Chernyshev. – Kursk : Izd-vo KGPU, 2000. – 180 s.
17. Setrov M.I. Metodologicheskie osnovy sistemologii / M.I. Setrov. – L., 1978. – 117 s.
18. Strizhov E.Ju. Nравstvenno-pravovaja nadjozhnost' lichnosti: social'no-psihologicheskie aspekty. Monografija / E.Ju. Strizhov. – Tambov : Izd. dom «TGU im. G.R. Derzhavina», 2009. – 528 s.
19. Umanskij L.I. Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov / L.I. Umanskij. – M. : Prosveshhenie, 1980. – 160 s.
20. Chernyshev A.S. Social'no-psihologicheskie osnovy organizovannosti pervichnogo kollektiva (na materialah issledovanija molodezhnyh grupp i kollektivov): avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / A.S. Chernyshev. – M., 1980. – 65 s.
21. Chernyshev A.S. Jeksperimental'noe izuchenie organizovannosti grupy shkol'nikov (v uslovijah sensomotornoj dejatel'nosti): avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / A.S. Chernyshev. – M., 1969. – 23 s.
22. Chernyshev A.S. Gruppovoe soznanie kak determinanta uspešnosti sovместnoj dejatel'nosti / A.S. Chernyshev, A.V. Kornev // Psihologicheskie aspekty sovместnoj dejatel'nosti i obshhenija. – Kursk, 1990. – S.26–38.
23. Chernyshev A.S. Psihologicheskaja shkola molodezhnyh liderov / A.S. Chernyshev, Ju.A. Lunev, Ju.L. Lobkov, S.V. Sarychev. – M., 2005. – 275 s.
24. Shihirev P.N. Sovremennaja social'naja psihologija / P.N. Shihirev. – M., 1999. – 448 s.

25. Jemocional'nyj stress. Fiziologicheskie i psihologicheskie reakcii. Medicinskie, industrial'nye i voennye posledstvija stressa : Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma, organizovanogo shvedskim centrom issledovanij v oblasti voennoj medicyny (5–6 fevralja 1965 g., Stokgol'm, Shvecija) / pod red. L. Levi. – M. : Medicina, 1970. – 327 s.

I.O. Kotyk, S.V. Sarychev. Group reliability and personal reliability in the group. The article focuses on the study of social and psychological problems of reliability of the personality and the group. It investigates ontological, phenomenological and activity-based dimensions of the mentioned problem in the light of the subject-reflexive approach. The authors regard the concept of personal reliability as a system of individual characteristics that serve as the basis of successful self-regulation in various spheres of life and analyze methodological, methodical and theoretical aspects of a small social group's reliability in intense and extreme social conditions. The types of intense and extreme living conditions are highlighted and analyzed. The authors offer a dynamic approach to the study of group behavior and joint activities in various social situations, and so present group reliability as a hypothetical social and psychological construct operated in variables, indicators and empirical referents which are measured directly by means of appropriate psychological methods. The research proves that the combination of subjectivity, organization and reliability secures for the group the status of the subject of joint activities, communication and relationships, as well as the effectiveness of life in various forms. It is proved that in its social and psychological aspect the reliability is a system of group motives and social attitudes aimed to improve the organization of joint group activities in stressful conditions.

The paper describes the following psychological mechanisms of reliability in intense and extreme conditions of joint activity: developed orientation part of joint activities, high-quality enrichment and transformation of leadership, active appeal to the group experience in joint activities, maintaining of the organizational order, flexible and reasonable transformation of the group interaction, improvement of the functional structure of the organization. It is shown that the reliability of group subject of joint activities, communication and relationships is embodied in the personality of a leader. The article also reveals social and psychological correlates of group and individual leader's reliability in the group.

Key words: group reliability, personal reliability, small group, joint activities, ability at organization, subjectivity, stability, optimal, intense and extreme social conditions, leader.

Received January 12, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 24, 2016

PREVENTION of «psychological dependency» by MEANS of DYNAMIC MOVEMENT TO THE PRACTICAL ACTIVITIES of STUDENTS

Makarenko N.M. Prevention of «psychological dependency» by means of dynamic movement to the practical activity of students / N.M. Makarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 266–276.

Н.М. Макаренко. Запобігання «психологічного утриманства» за допомогою динамічного руху до практичної діяльності студентів. Визначено: тоталітарна освітня система не розвиває у людині ініціативність, креативність, здатність до самостійного мислення, що безпосередньо впливає на формування та існування мінімальної практичної спрямованості освіти. Зазначено, що основні чинники, які гальмують рішення цієї проблеми – перенасиченість навчального процесу теоретичними курсами, які спрямовані на розвиток загальної ерудиції студентів, але не сприяють підвищенню соціальної значущості майбутнього робітника системи освіти. Представлено одну з основних проблем вищої школи на етапі реформування – мінімальну практичну спрямованість освіти. Представлено авторський варіант рішення проблеми на неспеціалізованих факультетах – впровадження системи контекстного навчання як процесу динамічного руху діяльності від учбової, академічної, через квазіпрофесійну, учбово-професійну до практичної за допомогою трьох взаємопов'язаних навчальних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної. Особливу увагу приділено опису такого фактора як підвищення зацікавленості студентів неспеціалізованих факультетів у проведенні науково-психологічних досліджень. Встановлено, що реалізація семіотичної моделі передбачає на даному етапі пошук інформації про наявні дані, проведені дослідженнях, формування вмінь представляти ці матеріали у стислому, максимальному інформаційному вигляді. Показано, як імітаційна модель дозволяє скласти покрокову інструкцію проведення цих досліджень, моделювати ситуацію, а соціальна модель дозволяє провести дослідження, представити його результати у вигляді статті, курсової, тез, виступів на різноманітних форумах, набути навички самостійної роботи.

Ключові слова: нефахові факультети, «утриманство», контекстне навчання, семіотична модель, імітаційна модель, соціальна модель, рівні діяльності, практична складова освіти, рефлексія.

Н.Н. Макаренко. Избегание «психологического иждивенчества» с помощью динамического движения к практической деятельности студентов. Определено: тоталитарная система образования не развивает у человека инициативность, креативность, способность к самостоятельному мышлению, что непосредственно влияет на формирование и существование минимальной практической направленности образования. Указаны основные факторы, тормозящие решение этой проблемы: перенасыщенность учебного процесса теоретическими курсами, которые направлены на развитие общей эрудиции студентов, но не способствуют повышению социальной значимости будущего работника системы образования. Представлена одна из основных проблем высшей школы на этапе реформирования – минимальная практическая направленность образования. Представлен авторский вариант решения проблемы на неспециализированных факультетах – внедрение системы контекстного обучения, как процесса динамического движения деятельности от учебной академической, через квазипрофессиональную, учебно-профессиональную к практической с помощью трёх взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. Особое внимание уделено описанию такого фактора как повышение заинтересованности студентов неспециализированных факультетов в проведении научно-психологических исследований. Установлено, что реализация семиотической модели предполагает на этом этапе поиск информации об имеющихся данных, проведённых исследованиях, формирование умений представить эти материалы в сжатом, максимально информационном виде. Показано, как имитационная модель позволяет составить пошаговую инструкцию проведения этих исследований, моделировать ситуацию, а социальная модель позволяет провести исследование, представить его результаты в виде статьи, курсовой, тезисов, выступлений на различных научных форумах, приобрести навыки самостоятельного овладения практическими действиями.

Ключевые слова: неспециализированные факультеты, иждивенчество, контекстное обучение, семиотическая модель, имитационная модель, социальная модель, уровни деятельности, практическая составляющая образования, рефлексия.

Problem formulation. In the 40s of the last century Carl Rogers tried to break the «dependency» practice of teaching students who should not listen and reproductively replicate the finished material, but comprehend all the new by their own and have a creative approach to the process.

The most important task of nowadays high school (especially in the context of fundamental reform changes of the past years)

is organic combination of training, education and the formation of a highly qualified specialist. Certain changes in the system are occurring: the teacher's time sheet reduces which greatly promote opportunities of the students' independent work; the number of learning disciplines is decreasing; the unitary model of higher education is substituting on differentiated, variability one; it is expected maximum adaptation of future specialist to professional activity. Although in practice, these changes only declare what actualizes our study, makes it timely and relevant.

Analysis of recent researches. It should be noted that attention is paid to the question of solving the problem of maximizing the practical orientation of education in high school since the time of the widespread use of Marxist-Leninist teachings. Its necessity at the present stage is emphasized in the works of L. Vlik, A.I. Kuzminskiy, Z.I. Slepkan, N.N. Tokareva, N.N. Makarenko, A.V. Shamne [3] etc.

The tasks of the study. The excessive oversaturation of studying process with theoretical courses (which are aimed at students' developing of general knowledge), what still exists in high school makes us perplex. Having a great experience of practical work at school, we can say that based on future educators' lectures on political science, culturology ethics, aesthetics, as a rule, do not play a decisive adaptive role in the future professional activity, occasionally contributing to the formation of some graduates' needs to go into the study of these sciences. Examples of the gain practical education part is only declared, they are illustrated with good examples of this approach in the Canadian, American and European universities.

It is radically one of the principles of high school – the principle of connection of the education with practical activities. Education is successful and effective in that case, when a person feels the need and usefulness of the knowledge that are represented and acquired in high school. The essence of all education in high school should be aimed at best preparing graduates for active and productive career. This principle is based on the gnosiological, sociological and psychological patterns. Practical activities is the effective way to the formation of the personality, the student's abilities based on acquired knowledge become successful in solving various problems of life. In addition, the successful practice activates the need in follow cognitive and developmental activity. Because of it, we consider the author's vision of solving the problem of enhance practical orientation of the future specialists' training in pedagogical high school as the purpose of our research.

Discourse of the main material. Nowadays there are three levels of students' activity in the education process in a high school. On the first one, as usual, actions are copied from the proposed sample (for example, the answer for the lab class selected with a demonstration of the inability to find the specific material in the Internet or literature, nor to allocate the necessary minimum). The identification of objects and phenomena, identifying them by comparison with known samples take place.

The second level is the procreational activity too, which is directed on perception the information about the different features of an object, process or phenomenon. But at this level, there is already a generalization of methods and techniques of cognitive activity, transferring them to solve specific problems.

The third level suspects the productive activity of the independent using of acquired knowledge for solving problems, which are beyond the known samples.

Most of present-day students (especially the humanities departments) are showing presence on the first and second levels.

The learning efficiency in modern high school mainly depends on understanding the sense of understanding the forms, methods, techniques, ways of training and their proper selection, skillful application. A major component of the learning process is a method, as a mechanism of bringing into action the external and internal resources. Accordantly, the present-day teacher has to adopt the learning methods, which provide not only a high level of students' cognitive activity, but also would «tie» them to future careers.

We see the way out of the situation in the implementation in practice of our work, the context education system. The context education system was proposed by A.A. Verbitskiy [1] and it was adopted by us. The central part of the education system is the concept of «context» as a system of internal and external factors, as well as the conditions of human behavior and activity which are affecting the features of perception, understanding and transformation of the specific situation, as well as determine the meaning and significance of this situation in general and with its components.

Mastering the skills in this training system is carried out as a process of dynamic movement of the activity from academic learning, through nearprofessional and educational activity to professional practice, what is helped by three interdependent training models: the semiotic one, simulation one and social one. The context education system is the type of education, in which there is consistently modeling an objective and social content of

future professional activity and behavior, using the whole system of methods, forms, methods of education (traditional and innovative). There are three models:

The Semiotic model. This one includes the theoretical information about a concrete area of activity. It includes the information on problem, which is supplied in the form of mini-lectures, theoretical search tasks, thematic readings, interviews, establishing information projects, platforms for expert presentations, trips to swipe files, annotations to read and found information.

A unit of work is a linguistic action. In the practice of our work we apply lectures-visualization, pre-planned lectures with mistakes, «lecture together». This allows permanently activating students, increasing their concentration, involving them in the course of a lecture with demonstration of knowledge of the prepared material.

The Simulation model. Simulation training model is designed future work situations that require analysis and decision making on the basis of theoretical information. A unit of work is an objective action of practical transformation the simulating situations. Unfortunately, constantly reducing academic load for the psychology course on non-dedicated faculties do not provide additional hours for a quality implementation of this model. It can be realized quite local only on seminar. Therefore practically there is no opportunity to carry out any workshops – practical classes which prepare students to realize their own workshops (this classes involve training the students for work with sources of information, instruction about the practice of selecting and jotting down the information, noting, making plans, proceedings, presentations, conducting discussions, etc.). And according to the Hungarian economist M. Shimae, the volume of today's mankind's knowledge, on average, doubled every 3-5 years. It is necessary to teach students to orient by themselves in such «information tornado» and to be able to correct selection as well as using in practice a new and necessary things. Thus, together with verification students' theoretical knowledge on seminars role and business (case-study) games, brainstormings, solving problems with incorrect information, tasks-paradoxes, drawing up step by step instructions, algorithms action are adopting. On the classes of developmental psychology, pedagogical psychology and social psychology there are offered to discussion widescreen situations, microsituations, situations-illustrations, situations-incidents, «information Labyrinths» and introduced the elements of socio-psychological training.

The Social model. It is aimed at the development of social competence in the direct involvement in life situations with following feedback and reflection. A unit of work is an action. It is realized by «airlifted force» to problem zone, carrying scientific researches, collective creative affairs, activity by the principle «everyone teaches each other», forming coaching skills, edition the information messenger (website development) to sharing experiences.

We would particularly like to dwell on such factor as the increasing the interest of students from nondedicated faculties to carrying out the scientific psychological research. It pays special attention while working in the Faculty of Foreign Languages. At the first, there are offered topics for studies which are leading to increase interest, require the independence, creativity, and minimize using of ready Internet materials. This is, for example, such topics, as: «Psychological and pedagogical mistakes in the films of the Soviet period», «Invective as a form of modern interaction», «Constructive using of teenagers' computer addiction», «Computer nickname as a form of self-realization in adolescence and early adulthood», «Overcoming communication barriers in communication with foreigners», «Clothing style and character accentuation in adolescence», «Non-verbal signals as a way to draw attention in the educational process», «Fairytale therapy as a method of reducing ones' suggestive anxiety», etc.

Realization of the Semiotic model at this stage implies finding the information about earlier research, formation of skills to present the material in compressed, as much as possible, information appearance.

The Simulation model allows to create step by step instructions of this research and to model the situation. And, finally, the Social model allows to make research and to present its results as an article, course work, proceedings, presentations at various scientific forums.

Creativity of proposed research is a source of new knowledge and the development of student's potential. They contribute to the penetration into the essence of the subject, the achievement of this goal, which in the future will improve the quality of their professional activities. It is important to develop student's reflective experience (in the form of feedbacks) that ensure the recognition and transformation of personal experience through its rethinking. The student must not only find and revise the necessary scientific and theoretical material but assimilate it too. Assimilation is the transformation of the material in the form of individual activity, the ability to apply it in solving of professional problems. A student,

who only remembers the material (even the most advanced and valuable), but does not know how to apply it in practice, becomes a «specialist» in quotation marks.

So, while analyzing of psychological and pedagogical mistakes in the films of the Soviet period (the film «We'll Live Till Monday») student A. Batenkova had identified the lack of an individual approach to pupils, innovative and person-centered learning, a violation of interpersonal interaction in the system «teacher-teacher», «pupil-teacher», «pupil-pupil», the pursuit of non-standard point of view, humiliation and insulting the pupils, unfounded criticism of the work results, coercion and absence of learn interest; also, she had compared these errors to those allowed in the modern school. To this end, the researcher had conducted an extensive questionnaire of teachers with different years of experience, of parents and pupils. It should be noted that almost all the mistakes of the past are repeated in the modern system of education, as the student had been reported on the psychological and educational conference of the practice results and covered in the studies.

Student A. Olifer had conducted a longitudinal investigation of using the swear words (invectives) among the city's residents. The aim of research was to identify the main reasons of using the swear words, to study the semantic nature of invectives, to develop the psychological and pedagogical conditions for reduce using of this words among adolescents and young adults. In the study there were presented the results with the sample of 154 people of different age (from 10 to 67 years); classification the main reasons of using that swear words (primary the emotional stress is reducing); semantic nature of the phenomenon (euphemisms of genitals and exaggeration of physical and mental disabilities). It was noted that neither the level of education, nor the sex play a role in the widespread use of swear words. The author not only had developed and adopted the practice of personal coaching training for reducing of use the swear words among youth, but also had repeatedly represented the results, processed by a cluster analysis and verified by a Student's t-test in scientific publications, on pedagogical councils and educational institutions of the city. At the basis of coach training were laid down the basic principles of correction developed by D.B. Elkonin [2]: the pragmatist principle (during the classes they had been simulating correspond life situations, participants received tasks to carry out on practice independently correct preventive work with those who use invectives); the principle of involvement of meaningful

individuals (there were involved parents, teachers, teachers of the Russian and foreign literature Faculty).

The student A. Malyuga had made a research of constructive use the computer addiction and presented its results in scientific articles and presentations at international conferences. At the First International Scientific and Practical Conference of Young Scientists named «Recent trends in world psychological practice» A. Malyuga received the diploma of III stage of research on the topic «Ways to reduce computer (gaming) addiction among minors» (2014). It should be noted that conducted by the student the experiment had proved the possibility of constructive using the teenagers' computer addiction in their cognitive development. For this purpose in practice of working with addicted teenagers (stay online for more than 5 hours per day) three experimental influence methods were implemented. The experimental group consists of 3 people.

1. *Radical method* (during the week). At this stage, teenagers were almost completely forbidden to access the computer. At the first onset as the result of observation and conversations were recorded increased nervousness, dissatisfaction, aggression, irritability. Guys constantly felt and demonstrated the need to turn on the computer, the tablet, search for the game in the phone. Radical method clearly demonstrated its dysfunctionality because it is impossible to wean hasty the addict from his toys. It can provoke «withdrawal», frustration.

2. *Gradual influence method* (during the week). At this stage teenagers daily were spending the time in the virtual reality, in games for 15-20 minutes less. The work was carrying in a competitive mode, the results were recording in the observation diary. It is the «spirit of competition» significantly affected on the reduction the time of the destructive using a computer. Therefore, we can conclude that this method is more effective and accurate, enabling smooth, painless reducing the Internet addiction.

3. *The replacement method* (it was carrying out during the month in cooperation with teachers and a school psychologist). At this stage, the reflection was constantly carrying, the introspection diary was keeping, the methods such as belief, information, constructive manipulation and request were using. The essence of this experimental phase was to switch attention and energy of a teenager on using the Internet for search and educational purposes. The children had offered maximal use of Internet resources for finding unknown words in Wikipedia, error correcting, searching and compile the necessary information for classes, copyright

transfer of relevant texts, etc. Considering that school teachers paid more attention to the quality of the work done, work with Internet resources sparked interest. At the end of the experiment decreasing the amount of time for Internet games and improving the quality of knowledge in the English language was recorded.

A special interest kindle the study conducted by the student K. Suprun, the results of which were placed in the collective monograph «The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support». It was conducted as a result of worsening the modern problem of person's identity in virtual reality. One of the most common methods of self-presentation in cyberspace today is an alias or nickname. It is the bearer of the symbolic, psychological and social meanings. 'When we meet someone new, one of the first things we want to know is that person's name, and by its means we reach immediate conclusions, sometimes not reliable, about his or her personality, gender, or ethnic origin', – said Kaplan. Deciphering nicks we can get an idea of the author's personality, to try to influence on his subsequent behavior by the certain way. The student had conducted ascertaining experiment with sample of 60 adolescents and young adults. Analyzing the results, it can be noted that more than 25% of teenagers' nicknames can be classified as «Heroes» (ak_47 Максим, S.T.A.L.K.E.R, Спанч Боб, Cristiano Ronaldo, Роман Абрамович, Человек-паук). In our opinion, they were chosen to identify themselves with a hero that explained the central growth of adolescence – the need to respond ideas about a «real adult». A large number of nicknames have pet form (Викуся, Alinka_Kukla, Нюша, Крошка, Нюта, Фанечка), it may indicate the need to compensate for problems of loneliness and uselessness, arising in adolescence.

In adolescence the most attention is paid to nicknames replacement the name by the symbol (l-tatka, tan4iK, Nas1ja, Mashka_It's_Me). This is due to the level of cognitive development at this stage. Formal operational thinking allows to analyze abstract ideas, to look for logical contradictions, errors in logical judgments, to be interested in hypothetical problems. A significant association between the nickname and psychological characteristics of respondents was established with the help of mathematical statistics. The results were presented in the work, which took first place in all-university competition of scientific student work.

Conclusions and prospects of further research. Summing up, it should be emphasized that, despite the attempts of the changes in higher education, work with students still remains at the level

of procreation and simulation. A student memorizes (at best) the information, learns to apply it by the pattern, without trying to deepen the knowledge, to seek a new, modified material. Some students are rising to the interpretive level, trying to understand the investigated material, to associate it with previously acquired knowledge, to master the methods of application the knowledge in new conditions. But the purpose of training the future specialists on the third, the creative level remains unrealized. And specifically this level is reached at the maximum involvement of students in practical activity, the ability to look for (and find) a previously unknown, creative ways of solving professional problems, which we practice by adopting the context education system on courses of general psychology, developmental psychology and social psychology.

Unfortunately, the borders of the article do not allow to describe completely (systematically) the work aimed to radically change the direction of the theoretical education to the practical education.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе : [Электронный ресурс] / А.Вербицкий. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Контекстное_обучение
2. Маланов С.В.Д.Б. Эльконин и психологические закономерности развития и обучения ребенка : [Электронный ресурс] / С.В.Маланов. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1656
3. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н.М.Макаренко. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
4. Романин А.Н. Практическая психология и психотерапия / А.Н.Романин. – Москва: КНОРУС, 2011. – 680 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Verbickij A.A. Konceptija znakovo-kontekstnogo obuchenija v vuze : Jelektronnyj resurs / A.Verbickij. – https://ru.wikipedia.org/wiki/Контекстное_обучение
2. Malanov S.V. D.B. Jel'konin i psihologicheskie zakonomernosti razvitija i obuchenija rebenka: Jelektronnyj resurs / S.V. Malanov. – www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1656
3. Tokareva N.M. Suchasnij pidlitok u sistemi psihologo-pedagogichnogo suprovodu: monografija / N.M. Tokareva,

- A. V. Shamne, N. M. Makarenko. – Krivij Rig: Tovaristvo VNP; Intervervis, 2014. – 312 s.
4. Romanin A. N. Prakticheskaja psihologija i psihoterapija / A. N. Romanin. – Moskva: KNORUS, 2011. – 680 s.

N. M. Makarenko. Prevention of «psychological dependency» by means of dynamic movement to the practical activity of students. Recently aggravated issues of personal development and behavior of today's youth require prospective employees of the education system to have not only theoretical knowledge but also practical skills. Unfortunately, the education system still has the same totalitarian system, which does not develop initiative, creativity, and ability to think independently in a human. It affects the formation and existence of the minimum practical orientation of education in high school. The main factors that hinder the solution of this problem are the following: the congestion of educational process with theoretical courses aimed to the developing of general erudition of students, but these factors do not enhance the social significance of the future employee of education system. The article presents the author's solution to the problem of unspecialized (psychological) departments. The problem is the inculcation of contextual learning system as a process of dynamic movement of activity starting with the academic system through quasi-professional activity, educational activity and professional activity ending with the practice activity with the help of three interrelated training models: semiotic, imitative and social. Increasing the interest to scientific and psychological research of students of unspecialized faculties is the major part of the context education. At this stage the implementation of the semantic model assumes searching for information about the available data, researches and the formation of ability to present the material in a compressed, as much as possible informative way. The simulation model allows you to create a stepwise instruction of leading these studies and to simulate the situation. The social model allows making a research, to submit its findings in the form of articles, course works, abstracts, presentations at various scientific forums, to acquire the skills of self-mastery of practical actions. The author carries out systematic work on the introduction of educational models that in the future should improve the student's adaptation to a new social role of the teacher.

Key words: unspecialized faculties, dependency, context-education, semiotic model, simulation model, social model, activity levels, practical component of education, reflecting.

Received January 14, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 25, 2016

Методология исследования психологии самодепривации личностного развития субъекта

Maksymenko O.H. The methodology of research on the psychology of self-deprivation of subject's personal development / O.H. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 277–294.

Е.Г. Максименко. Методология исследования психологии самодепривации личностного развития субъекта. Методология исследования психологии самодепривации личностного развития субъекта представлена в аспекте глубинно-психологического понимания природы и механизмов функционирования явления самодепривации. Проблема проанализирована с учетом принципов детерминизма, активности, системности и дополнительности. Рассмотрена центральная методологическая позиция глубинного познания – преобразование содержания бессознательного в сознательное поле психики посредством «посредника» между этими сферами. Предложены варианты реконструкции внешней реальности субъекта на основе образов, символов бессознательного, их множественных взаимосвязей. Акцентируется внимание на образности репрезентаций бессознательного, что определяет психологический инструментальный исследования, в методические возможности которого входит стимулирование апперцепции субъекта и логическое упорядочение ассоциативного ряда, благодаря вербализации материала.

Психология самодепривации личностного развития субъекта рассмотрена, как результат влияния депривирующего социально-родительского отношения. Доказано, что развитие самодепривации является многомерным глубинно-психологическим неосознаваемым процессом, структурно связанным с системой психологической защиты, для понимания которого необходимы психоаналитические, гуманистические, феноменологические, диагностические методы, структурно-функциональное моделирование. Предложенный метод активного социально-психологического познания Т. С. Яценко, интегрирующий вышеуказанные направления, согласно автору, позволяет не только диагностировать проявление самодепривации психики, но и корректировать деструктивные последствия самодепривации для развития личности.

Ключевые слова: самодепривация личностного развития, интернализация родительской депривации, целесообразность психических актов, образы, смыслы, самопрезентация психики субъекта, самоактуализация.

О.Г. Максименко. Методологія дослідження психології самодепривації особистісного розвитку суб'єкта. Методологія дослідження психології самодепривації особистісного розвитку суб'єкта показана в аспекті глибинно-психологічного розуміння природи і механізмів функціонування явища самодепривації. Проблема проаналізована з урахуванням принципів детермінізму, активності, системності та додатковості. Розглянуто центральну методологічну позицію глибинного пізнання – перетворення змісту несвідомого в свідоме поле психіки за допомогою «посередника» між цими сферами. Запропоновано варіанти реконструкції зовнішньої реальності суб'єкта на основі образів, символів несвідомого, їх множинних взаємозв'язків. Акцентовано увагу на образності мови несвідомого, що визначає психологічний інструментарій дослідження, в методичні можливості якого входить стимулювання аперцепції суб'єкта і логічне впорядкування асоціативного ряду, завдяки вербалізації матеріалу.

Психологія самодепривації особистісного розвитку суб'єкта розглянута як результат впливу соціально-батьківської депривації, як динамічне внутрішньопсихічне явище, цілісне утворення системи уявлень, мотивоутворення, самоставлення особистості, її цінностей і пріоритетів, які реалізуються в адаптаційних і доцільних мотивах поведінки, спілкування і діяльності. Доказано, що розвиток самодепривації є багатовимірним глибинно-психологічним неусвідомлюваним процесом, який структурно пов'язаний із системою психологічного захисту, для розуміння якого необхідні психоаналітичні, гуманістичні, феноменологічні, діагностичні методи, структурно-функціональне моделювання. Запропонований метод активного соціально-психологічного пізнання академіка Т. С. Яценко, який інтегрує вищезазначені напрямки, на думку автора, дозволяє не тільки діагностувати прояви самодепривації психіки, але і коректувати деструктивні наслідки самодепривації для розвитку особистості.

Ключові слова: самодепривация личностного развития, интернализация родительской депривации, целесообразность психических актов, образы, смыслы, самопрезентация психики субъекта, самоактуализация.

Постановка проблемы. В современном историческом периоде особое значение приобретает психологическая поддержка человека: помощь в раскрытии индивидуальных особенностей, развитие самоуважения и адаптивности к социуму. Однако, фундаментальным психологическим фактом является широкое распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, прямым следствием которого является рост самоубийств,

наркоманії, насилія і психічних захворювань, в том числі нусогенних неврозів – неврозів смислоутрати – все то, що згідно В. Франклу соотносится з поняттям екзистенціального вакуума (ощущення пустоти). Чувство вини, угрызения совести, ціннісні конфлікти, переживання самотності, свободи, любові, втрати, страх смерті, моральні, релігійні, етичні колізії – перелік деяких екзистенціальних переживань людини, даючих основу для розвитку самодеприваційних тенденцій з відчуттям втрати значення життя. (Л. І. Божович, Дж. Боулбі, А. Валлон, Д.В. Виннікотт, А.І. Захаров, Г.С. Костюк, М. Кляйн, Й. Лангмейер, М.І. Лисина, С.Д. Максименко, З. Матейчек, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Р.А. Шпіц і др.).

Лейтмотивною проблемою дослідження є розв'язання загадки внутрішнього (неосознаваного суб'єктом) значення (семантики) самодеприваційних процесів, їх «захисної» цілесобразності з її внутрішньої детермінованістю. Методологія дослідження психології самодепривації зосереджена на тих феноменах, які виявляють необхідність надання людині допомоги в отриманні їм *захищеності від самого себе*, що є парадоксальним в контексті «людської розумності».

Аналіз наукових досліджень. Становлення і розвиток практичної психології пов'язано з пошуком оптимальних методів дослідження, розвитку і корекції психології і поведінки людини. Багато труднощів в розумінні сучасного підходу до психологічної практики обумовлено тим, що, з однієї сторони, дослідники намагаються підганяти використовувані абстрактні поняття академічної психології під звичайну схему представлень, в основі якої лежать прості понятні образи. З іншої сторони, зіткнувшись з чимось, не маючим прямого теоретичного обґрунтування, лежачим за межами раціональних схем, народжується недоуміння, скептицизм і заперечення ймовірності явища, як правило, через відсутності об'єктивних методів дослідження.

Між тим, процес розуміння психічного, в зв'язі з складністю і багатогранністю досліджуваного об'єкта (далеко не всі аспекти психіки людини можна виміряти і порівняти з нормативами), вимагає від дослідника особливих, не тільки професійних, але і особистих підготовки, що дозволяє значно розширити поле сприйняття психологічних явищ і готовності їх аналізувати.

Руководствуясь принципом детерминизма, мы рассматриваем становление самодепривации личностного развития как процесс интернализации родительской депривации, включающей не только отчуждающее отношение к формирующейся личности, но и усвоение ценностей, принципов, моделей семейного взаимоотношения, пространственного бытия, которые становятся основой для развития личностных смыслов и жизненных приоритетов. Это обуславливает особенное внимание к анализу социально-культурной среды, межиндивидуального пространства, особенностям и формам адаптации, профессионального саморазвития, отношения к собственному здоровью и в целом персонификации личности (А.Г. Асмолов, Е. И. Бондарчук, Г. Гельмгольц, Л.И. Карамушка, И. С. Кон, Д.А. Леонтьев, П. В. Лушин, Н. Ю. Максимова, С. Д. Максименко, О.Г. Солодухова, Т. С. Яценко и др.).

Наше исследование базируется на принципе активности, раскрывающем конкретно процесс движения от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Мы вслед за А. Г. Асмоловым, А. Н. Леонтьевым, А. В. Петровским полагаем, что «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим самым себя изменяет» [1, с. 123], что позволяет включить в принцип активности положение о самодвижении и саморазвитии. Данный тезис вполне соответствует динамике структуры психики, исследование которой требует объективирования внутренних (неосознаваемых) аспектов вовне, в плоскость действия «законов сознательного» (А. Г. Асмолов, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе, И. П. Павлов, В. А. Петровский, Т. С. Яценко и др.).

Опора на принцип системности позволила акцентировать исследовательское внимание на свойствах частей психики как организованной целостности, части которой гармонично взаимодействуют между собой, учитывая специфичность законов всех структурных элементов на фоне универсальности законов психического. Системность глубинного познания заключена в соотношении работы сознания и бессознательного, с имманентной причинностью, связанной с особенностями регулятивной функции целостной психики. Взаимоотношения между подсистемами динамичны и зависят от системообразующего фактора, объединяющего в функционирование целого отдельные механизмы, реализуемые на разных уровнях психики. Одним из важнейших проявлений принципа системы является целесообразность психических актов, понимаемых нами как

адаптивна, здоров'єсберегаюча направленість суб'єкта к саморозвиттю и самоактуалізації (П. К. Анохін, Б. Ф. Ломов, К. Роджерс, А. Маслоу, А. В. Петровський, К. В. Судаков, З. Фрейд, Т. С. Яценко).

Цель исследования в определении методологических основ диагностики и коррекции деструктивных проявлений процесса самодепривации психики субъекта.

Изложение основного материала. Как известно, специфика психической реальности состоит в единстве противоположностей сфер сознания и бессознательного, интеграция и гармонизация которых является важнейшей задачей глубинной психологии. Процесс научного познания в глубинной психологии не соответствует академическому пониманию целей и средства экспериментирования, в связи с невозможностью теоретических реконструкций ненаблюдаемых процессов.

Мы придерживаемся позиции Б. М. Теплова, считающего критерием объективности соответствие средств и организации исследования сути проверяемых психологических гипотез [3, с. 195]. Главная задача теории глубинного познания связана с раскрытием динамики психических процессов. Для нашего исследования важно мнение К. Левина о зависимости целостных процессов от динамических факторов [5], согласно которому закон может кондиционально-генетически (динамически) объяснять последовательности внешне совершенно разнородных процессов как представляющие один тип. И наоборот, внешне схожие процессы могут существенно отличаться по структуре своей каузальной обусловленности.

В школе Д. Н. Узнадзе также обращается внимание на важность содержательно-смысловой стороны научного поиска, позволяющей отражать объективные аспекты психических явлений. Цели, мотивы, решение выбора субъекта определены системообразующими факторами, позволяющими снизить формализацию исследовательского процесса и подчеркнуть аспект «значимости» [10].

М. К. Мамардашвили вводит третий источник детерминации (после физического и социального) не контролируемый сознанием, но способный фокусировать вещественность или предметность действия. Социальные системы субъективно отраженные психикой человека, при всем их многообразии, преобразуются посредством ряда превращений в некие закодированные формы, оказывая влияние на восприятие и действия индивида, посредством которых человек ориентируется во времени и простран-

стве. «Я называю их вещами «третьего рода», и в них что-то упаковано, что когда-то переживалось, но не было понято или было понято неправильно и ушло в эту вещественную монструозную форму. И что происходит потом? А потом, иногда ... спонтанно, а у Фрейда посредством организованной и контролируемой методики – происходит «раскалывание» этой формы, высвобождение прошлого и понимающее его переживание» [7, с. 160] В мире бытия где действует причинность, реализуются отраженные индивидом составляющие социальных систем, становясь доступными для наблюдения [3, с. 214].

Известно, что главным свойством психики, с точки зрения материализма, является «активное отражение субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на ее основе поведения и деятельности» [2, с. 457]. Характер отражения зависит от уровня развития психики, у человека он всегда социально обусловлен. Результатом отражения является формирование «субъективной картины мира, или его фрагментов, самого субъекта, других людей, пространственное расположение и временную последовательность событий» [там же, с. 349], то есть формирование целостного образа отражаемой действительности.

Целостность образа детерминирована онтологически, вследствие чего восприятие, познание внешней реальности, позволяют человеку создавать реальность внутреннюю. Репрезентации (ощущения, чувства, мысли, отношения) внешнего мира становятся внутренними. Объективная реальность наполняет содержанием психику субъекта, целостность которой уже детерминируется внутриспсихическими структурами. «В связи с тем, что бессознательное представляет «объективную реальность» (благодаря своей неосознаваемости), то оно может быть познанным, как и реальность в целом, с помощью сознания» [13, с. 13]. Путь познания бессознательного не может быть прямым, как и вытеснение не является прямым погружением в бессознательное неприемлемых восприятий. Результатом вытеснения являются аффективные энергетические заряды – дериваты (следы), репрезентанты неудовлетворенных влечений, желаний, потребностей, фантазий, познание которых невозможно без установления причинно-следственных связей их происхождения.

Мы согласны с Ж. Кантором: «Чтобы достичь знания и получить точные описания и объяснения, мы должны укрепить нашу связь с событиями... Надуманные проблемы «реальности» происходят из простого смешения событий и реакций на них» [9,

с. 80]. Тезис Ж. Кантора акцентирует внимание на необходимости поиска и разрешения внутриспсихических противоречий за счет обращения к самим событиям, как источникам этих противоречий.

Т. С. Яценко отмечает центральную методологическую позицию глубинного познания – в преобразовании содержания бессознательного в сознательное поле психики посредством «посредника» между этими сферами. Фактически речь идет о реконструкции внешней реальности субъекта на основе образов, символов бессознательного, их множественных взаимосвязей. Образность речи бессознательного определяет психологический инструментарий, в методические возможности которого входит стимулирование апперцепции субъекта и логическое упорядочение ассоциативного ряда, благодаря вербализации материала. «Именно данный момент мы учитываем, когда не только даем импульс (стимул) визуализации, самопрезентации психики субъекта, но и обеспечиваем следующий шаг – диалогическое взаимодействие с ним, встраиваясь во внутренний порядок» [13, с.14].

Методология глубинного познания предполагает выявление иной реальности субъекта, в которой существуют факты, принадлежащие этой реальности, получившие некий смысл посредством работы воображения и фантазии, и оказывающие свое воздействие на актуальное восприятие субъектом окружающего мира, наделяя новые образы собственными смыслами. Однако, понять за другого невозможно. Чувства, которые должны быть пережиты реально, нельзя заменить знаниями об этом. «Мы можем максимально детерминистически организовать процесс обучения, определить в нем каждое слово, но когда дело дойдет до «головы», куда знание должно перейти, появится неминуемый зазор. Цель обусловливания не дойдет до конца, потому что человек только сам должен понять» [7, с. 162-163] Фактически методом глубинного познания является не изучение глубин бессознательного, а «организация совершенно нового сознательного опыта... И задача состоит в том, чтобы заново, благодаря этому опыту пережить то, что когда-то пережилось неадекватно, уложилось в какие-то вещественные сцепления и получило в них свою самостоятельную жизнь» [там же, с.163].

Психологию самодепривации личностного развития субъекта мы рассматриваем в следующих ракурсах: как результат влияния депривирующего социально-родительского отношения; как динамическое внутриспсихическое явление, целостное

образование системы представлений, мотивообразования, самоотношений личности, ее ценностей и приоритетов, которые реализуются в адаптационных и целесообразных мотивах поведения, общения и деятельности.

Изучение психологии самодепривации личностного развития субъекта будет продуктивным при соблюдении следующих условий: 1) феномен самодепривации должен быть исследован во всём многообразии форм проявления и единства всех сторон с учетом интенциональной сущности; 2) путем анализа глубинно-психологических и социально-психологических связей в контексте эмоциональных, перцептивных, коммуникативных и вербально-когнитивных процессов психического развития личности; 3) как комплексный феномен, имеющий собственную структуру, генезис и условия формирования. Развитие самодепривации является многомерным глубинно-психологическим неосознаваемым процессом, структурно связанным с системой психологической защиты, для понимания которого необходимы психоаналитические, гуманистические, феноменологические, диагностические методы, структурно-функциональное моделирование. Исходя из вышесказанного, изучение психологии самодепривации реализуемо путем сравнительного анализа параметров, характеризующих статус и уровень самодепривации, а также адаптивность, индивидуацию, социализацию, эмоциональную сферу, самооценку, самоотношение личности и параметров, которые отражают отношение субъекта к значимым объектам, жизненным событиям и обстоятельствам, особым образом повлиявшим на психическое развитие личности.

Глубинно-психологические истоки самодепривации личностного развития субъекта связаны с бессознательной сферой психики, что определяет использование глубинно-ориентированных методов исследования. Метод активного социально-психологического познания (далее АСПП), разработанный академиком НАПН Украины Тамарой Яценко, позволяет не только диагностировать проявление самодепривации психики, но и, одновременно, корректировать деструктивные последствия самодепривации для развития личности.

Психодинамическая теория, составляющая основу метода АСПП, не тождественна психоанализу, классический вариант которого имеет ориентацию на длительную аналитическую работу с людьми, имеющими невротические расстройства. Метод АСПП в своих диагностико-коррекционных возможностях предполагает выявление и анализ глубинных детерминант социаль-

но-психологических проблем субъекта, дальнейшее обучение самоанализу через познание своего Я, позволяющее корректировать отношение к себе, окружающим людям и в целом способно вносить конструктивные изменения в ценностно-мотивационную сферу личности, что является толчком к самоактуализации. Результативность обеспечивается комплексным характером метода, интегрирующего гуманистический, феноменологический подходы со значительным психоаналитическим компонентом, а также приёмы и упражнения групповой психологической работы, разработанные в русле активного социально-психологического обучения.

К области активного социально-психологического обучения (АСПО) в разное время относили тренинговую практику, имеющую множество разновидностей. Например, коллектив активного социального обучения (КАСО) автор Г. А. Ковалев, социально-психологический тренинг (СПТ) – Л. А. Петровская, групповая дискуссия, автор А. С. Золотнякова, видеотренинг Х. Миккина, тренинг по системе К. С. Станиславского, разработанный В. А. Кан-Каликом и др. В большинстве случаев тренинговая практика представляет собой набор групповых методов, не содержащих в себе указания на целевое применение и мировоззренческую принадлежность [12].

В комплексном понятии «активное социально-психологическое обучение» аккумулировано несколько важных смыслообразующих характеристик, вытекающих из содержания частных научных составляющих. Во-первых, активное обучение. Как известно, активные методы и формы обучения обладают широкими дидактическими возможностями (от лат. *aktivus* – деятельный), направлены на развитие самостоятельного мышления и способности продуктивно решать нестандартные задачи социального, профессионального и иного характера. По существу, активное обучение способствует формированию культуры мыслительной творческой деятельности.

С психологической точки зрения, активность связана со способностью человека к самодвижению, в ходе которого индивид воспроизводит себя [4, с. 12-13]. Активность характеризуется спонтанностью, произвольностью, надситуативностью и действенностью. Данные качества подчёркивают детерминирующее значение «момента настоящего» (в отличие от детерминации со стороны прошлого или возможного будущего) в развитии личности, что предопределяет опору на принцип «здесь и теперь». Согласно Д. Н. Узнадзе, активность субъекта зави-

сит от имеющейся у него установки, т.е. готовности человека воспринимать мир определённым образом, действовать в том или ином направлении. Активность при этом выступает как направляемая установкой и благодаря установке, устойчивая к возмущающим воздействиям среда. То есть, личностная активность позволяет субъекту воспринимать свой образ как причину событий [10].

Социально-психологическое обучение традиционно включает такие формы, как групповые дискуссии, игровые и тренинговые занятия (Ю. Н. Емельянов, В. П. Захаров, А. Г. Ковалев, С. В. Петрушин, Л. А. Петровская, Т. С. Яценко и др.). С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и свойств личности в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение занятия, какие мотивы закладываются в основу разработчиками и преподавателями.

Метод активного социально-психологического познания в большей степени проходит в форме социально-психологического тренинга. На наш взгляд, тренинг является эклектической формой активного обучения и познания, в который может входить и групповая дискуссия, и различные ролевые, деловые, имитационные и прочие игры. Поэтому продуктивность тренинговых занятий достаточно высока.

В психологию термин «социально-психологический тренинг» вводит немецкий ученый М. Форверг. Само слово «тренинг» (от англ. training) означает обучение, тренировку. Ю. Н. Емельянов определяет этот термин как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности.

В отечественной психологии исследования, посвященные проблемам социально-психологического тренинга, появились в начале 80-х годов XX века. В работах Л. А. Петровской социально-психологический тренинг определяется как форма психологического воздействия в процессе интенсивного обучения в групповом взаимодействии.

Основной целью социально-психологического тренинга, согласно В. П. Захарову, является овладение социально-психологическими знаниями в активной форме. С его точки зрения, спецификой работы тренинговых групп является: а) осознание в процессе работы группы особенностей поведения каждого участника; б) развитие умений и навыков межличностного общения; в) сплочение группы на основе единых целей и задач обучения, норм и правил взаимодействия.

Отличительной чертой АСПП является то, что обучение не ограничивается развитием коммуникативных умений и навыков, а представляет собой процесс познания с глубинно-психологической ориентацией. В рамках метода АСПП используются такие методики как: невербальное взаимодействие, психодраматические упражнения, психоанализ комплекса тематических рисунков, неавторский рисунок, психоаналитическая работа с использованием предметных моделей из камней, теста, пластика, коллажей и т.п.

Разрабатывая метод АСПП, Т. С. Яценко, опиралась на основные потребности человека: в активности, общении, гуманности, саморазвитии и принятии. Поэтому метод синтезировал принципы организации групповой, социотренинговой и гуманистической направленности на познание и самопознание личности в ее индивидуально-неповторимых проявлениях. Концептуальной основой метода, как уже отмечалось, служит интегрированный подход, базирующийся на психоаналитических, феноменологических и гуманистических традициях. Метод ориентирован на определение психологических причин нарушения процесса общения и деятельности, и их связи со сферой бессознательного. В целом метод АСПП способствует актуализации творчества субъекта, совершенствует коммуникативные навыки, расширяет самосознание и повышает уровень рефлексии. Занятия в группе АСПП позволяют ослабить влияние дистрессогенных факторов на психику субъекта и способствуют раскрытию позитивного потенциала личности.

Метод АСПП функционирует в рамках субъект-субъектной парадигмы, что позволяет устанавливать равенство психологических позиций участников тренинговой группы [12]. Данная система отношений непосредственно связана с гуманистической концепцией в групповой психотерапии, базирующейся на вере в конструктивное начало человеческой природы. Основы подхода заложены психологами-гуманистами (А. Маслоу, Р. Мэй, Э. Фромм, К. Роджерс и др.), согласно которым человек рождается способным к творчеству и развитию, реализации природного потенциала – врожденная потребность человека.

Успешность самоактуализации по А. Маслоу, связана с удовлетворением метапотребностей или Б-ценностей (бытийных), подавление которых порождает метапатологию души. К Б-ценностям А. Маслоу относил истину, красоту, добро, совершенство, простоту, всесторонность и другие. В условиях постоянного проживания среди фальши, автократии, безразличных,

ленивых, трусливых и т.д., индивид теряет или не формирует изначально доверие к людям, обществу. Формируется деструктивная картина мира, являющаяся отображением невыносимой, не принимаемой реальности, воспринимаемой сквозь призму психологической защиты. Человек так же готов любить, обожать, чему-то себя посвятить, однако запутавшись в проблемах ценностей, ему всё время приходится делать выбор «между продвижением вперёд и отступлением назад, между приближением к самоактуализации и отступлением от неё» [6, с.510].

Продуктивным в процессе диагностики и коррекции самодепривации является роджерсиановская технология раскрепощения символического выражения чувственной сферы субъекта, включающей эмоциональное отношение к собственным переживаниям, к себе как личности, к другим людям и к значимым объектным отношениям. Данная технология предусматривает опосредованное выражение чувств, что в методе АСПП осуществляется благодаря арт-приемам: проективным рисункам, лепке, пространственным моделям и т.д. «Чувство, которое раньше было «связано», заторможено в своем развитии в качестве процесса, теперь переживается сразу» [8, с. 519].

Коррекция самодепривации личности и развитие самоактуализации не возможны без осознания анализантом глубинных проблем травматического содержания, а также перспектив личностного роста, своих способностей, возможностей, потребностей, поэтому основным компонентом метода АСПП является психодинамическая парадигма, ассимилирующая концепцию классического психоанализа, эго-психологию, теорию объектных отношений и психологию самости с несколько иной категорией психологических концептов – транзактным анализом Э. Берна, гештальт-терапией Ф. Перлза, психодрамой Я. Морено. «Теоретики психотерапии подчёркивают различия, существующие между её разными школами и системами. Специалисты-практики, однако, широко заимствуют друг у друга методы работы, что ведёт к нивелированию различий, существующих в области теории» [11, с.26]. Психоаналитические традиции дополняются бихевиоральными методами обучения, экзистенциальный подход учитывает особенности переноса и защитных механизмов и т.д. Эклектика в практике психологии подводит теоретические школы к созданию интегративной психологической концепции, к формированию общей теоретической платформы, позволяющей обосновать использование различных психокоррекционных и психотерапевтических стра-

тегий. Примером интеграции психологических концептов в единую стройную систему практической психологической помощи является метод «Активного социально-психологического познания» Т. С. Яценко.

Согласно Т. С. Яценко, психическое функционирует в соответствии с универсальными законами, присущими материальной и духовной (идеальной) реальности в их холистичности (единстве). Такая позиция находит выражение в функциональном аспекте диагностико-коррекционного процесса глубинного познания, который предполагает: 1) обеспечение спонтанности и непроизвольности активности анализанта; 2) познание глубинных (неосознаваемые) параметров психики путём введения их в сознание; 3) понимание единства, одновременности проявления сознательного и бессознательного в одноактном поведении; 4) адекватное восприятие одноактного проявления психического на пересечении «вертикали» и «горизонталей» в единстве статики и динамики; 5) отдельный акт поведения респондента является «точкой», в которой заложена возможность предопределения тенденций поведения, что учитывается в построении диалогического взаимодействия психолога с респондентом; 6) тенденции психики определяются не прямолинейно, а косвенно, контекстно («волнообразно») на основании ассоциативно-смысловых взаимосвязей в опредмеченных продуктах активности респондента (камни, лепка-самопрезентация, рисунки, модели); 7) противоречащие тенденции психики являются не чем иным как различными сторонами одной и той же психической реальности; 8) выявление тенденций психики предполагает наличие процессуальной диагностики построенной на диалогическом взаимодействии с респондентом, способствующим выявлению логической упорядоченности поведения (на уровне сознания и бессознательного); 9) диалог объективирует континуальность внутренних смыслов высказываний (спонтанной активности) респондента, как предпосылки выявления сущности бессознательного в его логической упорядоченности [14].

Т. С. Яценко отмечает, что способность к образной передаче психического содержания обеспечивает (и способствует ее развитию) врождённый инстинкт – архетип, представляющий собой психодинамическую тенденцию, способствующий развитию умений и навыков репрезентации в образной форме сложного психологического содержания и упорядочению внутреннего мира субъекта в целом.

Целостность психики и взаимосвязь сознательной и бессознательной сфер обеспечивается адаптацией архетипных символов к просодиальному и одновременно индивидуально неповторимому опыту субъекта. Поэтому за счёт фиксации прошлого опыта архетипная символика у каждого человека имеет индивидуально неповторимую окрашенность. Способность к отображению в образах и символах психологического смысла индивида передается с генотипом [14].

В процессе психологической помощи (коррекции, терапии), согласно Т. С. Яценко, нежелательно полагаться на тестовую интерпретацию рисунков, поскольку фактически это есть процесс перевода символического характера рисунка в знаковую, стандартизированную форму. Согласно тестовой интерпретации, всякий символ превращается в знак. В этом случае не учитывается видение образа самим субъектом, во-вторых, нивелируется многозначность интерпретации, в-третьих, остаются без внимания логические взаимосвязи (ассоциации) между отдельными образами и их элементами. Тестовая интерпретация рисунка порождает артефакты, поскольку не учитывает сущностные характеристики бессознательного. Психолог в таком случае перестает быть интересным для автора рисунков, поскольку такую интерпретацию он при желании может осуществить и сам. Символичность рисунка состоит в том, что он может рассказать больше, чем автор сознательно вкладывает в его семантику. Символ всегда многозначный и семантически ёмкий. Поэтому, принимая во внимание образный и символический характер содержания бессознательного, очень важно работать с визуальным материалом, порождённым спонтанной творческой активностью субъекта [13].

В процессе глубинной психокоррекции методом АСПП выявляются дисфункции психики, которые обуславливают направленность активности субъекта в сторону инфантильных ценностей. Для успешности психокоррекции нужно иметь в виду, что чем в меньшей степени выражено идеализированное «Я» субъекта, тем больше шансов для самоактуализации личности [12].

Выводы. Методологический инструментарий глубинного познания по методу АСПП включает использование средств, способствующих выявлению энергетической направленности бессознательного, проецируемой на метафорично-символические средства, актуализирующие механизмы проекции, перенесения и др., сохраняющие информационный эквивалент бессознатель-

ного. Это предполагает не только спонтанность поведения, но и использование в глубинном процессе познания опредмеченных, архетипно-символических средств, которые могут быть как вербальными (спонтанные рассказы, сказки на заданную тему, с использованием игрушек, ответные реакции на фрустрирующие ситуации), так и невербальными (самопрезентация путем лепки из теста, моделирования из камней и др.). Началом процесса познания (и самопознания) выступает спонтанность поведения анализанта в диалогическом взаимодействии с психологом.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что метод активного социально-психологического познания в процессе глубинного анализа самодепривации личностного развития субъекта позволяет не только зафиксировать самодепривацию как психический феномен, но и высветлить для протагониста причинно-следственные связи формирования и развития самодепривационных тенденций, осознание и рефлексия которых обеспечивает коррекционно-терапевтический эффект.

Список использованных источников

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности / А.Г. Асмолов // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 118–127.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
3. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнова. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
4. Краткий психологический словарь : [Хрестоматия] ; [сост. Б. М. Петров, под. ред. К. К. Платонова]. – М. : Высшая школа, 1974. – 459 с.
5. Левин К. Временная перспектива и преодоление трудных ситуаций / К. Левин // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской]. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – С. 200–211. – (Хрестоматия по психологии).
6. Маслоу А. Измерения и пути самоактуализации / А. Маслоу // Психология личности / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской]. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 508–515.
7. Психология личности / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской]. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 624 с.

8. Роджерс К. Изменения личности в ходе психотерапии / К. Роджерс // Психология личности : [Хрестоматия] / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, В. В. Архангельской]. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 516 – 522.
9. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит; [пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 – 384 с.
10. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЕК, 1997. – 448 с.
11. Фицджеральд Р. Экликтическая психотерапия / Р. Фицджеральд; [пер. с англ. А.И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
12. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: учеб. пособие / Т. С. Яценко, Я. М. Кумит, Б. Н. Алексеенко. – Хмельницкий : НАПВУ; М.: СИП РИА, 2002. – 792 с.
13. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ : «Інновація», 2014. – 192 с.
14. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта : монографія/ Т.С. Яценко, В.І. Бондар, І.В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Asmolov A.G. Osnovnye principy psihologicheskoy teorii dejatel'nosti / A.G. Asmolov // A.N.Leont'ev i sovremennaja psihologija. M. : Izd-vo MGU, 1983. – S. 118–127.
2. Golovin S. Ju. Slovar' prakticheskogo psihologa / S. Ju. Golovin. – Minsk : Harvest, 1997. – 800 s.
3. Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psihologii / T.V. Kornilova, S. D. Smirnova. – SPb. : Piter, 2008. – 320 s.
4. Kratkij psihologicheskij slovar' : [Hrestomatija] / [sost. B. M. Petrov, pod. red. K. K. Platonova]. – M. : Vysshaja shkola, 1974. – 459 s.
5. Levin K. Vremennaja perspektiva i preodolenie trudnyh situacij / K. Levin // Psihologija lichnosti / [pod red. Ju.B. Gippenrejter, A.A. Puzyrja, V.V. Arhangel'skoj]. – M. : AST Astrel', 2009. – S. 200–211. – (Hrestomatija po psihologii).
6. Maslou A. Izmerenija i puti samoaktualizacii / A. Maslou // Psihologija lichnosti / [pod red. Ju. B. Gippenrejter, A. A. Puzyreja, V. V. Arhangel'skoj]. – M. : AST : Astrel', 2009. – S. 508–515.

7. Psihologija lichnosti / [pod red. Ju. B. Gippenrejter, A.A. Puzyreja, V.V. Arhangel'skoj]. – M. : AST: Astrel', 2009. – 624 s.
8. Rodzhers K. Izmenenija lichnosti v hode psihoterapii / K. Rodzhers // Psihologija lichnosti : [Hrestomatija] ; [pod red. Ju. B. Gippenrejter, A. A. Puzyreja, V. V. Arhangel'skoj]. – M. : AST : Astrel', 2009. – S. 516 – 522.
9. Smit N. Sovremennye sistemy psihologii/ N. Smit; [per. s angl. pod obshh. red. A. A. Alekseeva] . – SPb. : prajm-EVROZNAK, 2003 – 384 s.
10. Uznadze D. N. Teorija ustanovki / D. N. Uznadze. – M. : Inst prakticheskoy psihologii, Voronezh : MODEK, 1997. – 448 s.
11. Fiedzheral'd R. Jeklekticheskaja psihoterapija / R. Fiedzheral'd; [per. s angl. A.I. Kopytina] . – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
12. Jacenko T. S. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie: teorija, process, praktika: ucheb. posobie / T. S. Jacenko, Ja. M. Kmit, B. N. Alekseenko. – Hmel'nickij : NAPVU; M.: SIP RIA, 2002. – 792 s.
13. Jacenko T. S. Metodologija profesijnoi' pidgotovky praktychnogo psihologa / T. S. Jacenko, O. V. Gluzman, O. M. Usatenko. – Dnipropetrovs'k : «Innovacija», 2014. – 192 s.
14. Jacenko T. S. Samodepryvacija psyhiky ta dezadaptacija sub'jekta : monografija/ T.S. Jacenko, V.I. Bondar, I.V. Jevtushenko, M. M. Kononova, O. G. Maksymenko. – Kyi'v : Vyd-vo NPU imeni M. Dragomanova, 2015. – 280 s.

O.H. Maksymenko. The methodology of research on the psychology of self-deprivation of subject's personal development. The methodology of research on the psychology of self-deprivation of subject's personal development is presented in the aspect of depth-psychological knowing the nature and mechanisms of self-deprivation functioning. The problem is analyzed with regard to the principles of determinism, activity, consistency and complementarity. The conversion of unconscious content into conscious mental field through «intermediary» between these spheres is considered as the central methodological position of deep knowledge.

The variants of reconstruction of the subject's external reality based on the images, symbols of unconscious character, their multiple relationships are proposed. The attention is paid to figurative representations of the unconscious content that determines psychological researches which include the promotion of the subject's apperception and the logical ordering of the associative series in the methodological possibilities, thanks to the verbalization of material.

The psychology of self-deprivation of personality-based development of the subject is considered as a result of influence of deprivative social parent relationships. The self-deprivation development is proved to be multidimen-

sional depth-psychological unconscious processes, structurally related to the system of psychological protection, for understanding that need to be psychoanalytic, humanistic, phenomenological, diagnostic methods, structural and functional modeling. The method of active social-psychological knowledge proposed by T.S. Yatsenko, integrating the above directions, allows not only to diagnose manifestation of self-deprivation of psyche, but also to adjust self-deprivation destructive consequences for human development.

Method of active socio-psychological knowledge in the process of in-depth analysis of deprivation of personal development of the subject itself can not only fix the self-deprivation as a mental phenomenon, but also to lighten the protagonist causal relationship formation and development of self-deprivation trends, awareness and reflection which provides correctional and therapeutic effect.

Key words: self-deprivation of personal development, internalization of parental deprivation, the appropriateness of mental acts, images, meanings, self-presentation of subject psyche, self-actualization.

Received January 11, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 22, 2016

УДК 159.94

К.С. Максименко

Ksenia.maximenko@gmail.com

Психологические истоки теории «Я» и личностно-ориентированная психотерапия

Maksymenko K.S. Psychological origins of the «Me» theory and personality-focused psychotherapy / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 294–304.

К.С. Максименко. Психологические истоки теории «Я» и личностно-ориентированная психотерапия. Рассмотрены основные понятия и терминология, имеющие отношение к концепции личностного «Я», а также рассмотрены основные концепции «Я», которые преподносятся авторами в рамках различных направлений психологической мысли. Отмечено, что проблематика личностной психотерапии в современной

медицинської психології ставить актуальний з наукової точки зору питання про специфіку моделі повноцінного багатоаспектного здорового «Я», як фундамента психотерапевтичної роботи з пацієнтами / клієнтами. Показано, що багатоаспектне особистісне «Я», що розвивається і розвивається в науковому підході дослідження психіки У. Джемса виступає однією з найважливіших парадигм особистісної психотерапії в сучасній медичній психології. Доведено, що психотерапія як основна складова в загальній структурі клінічної психології, в умовах співіснування двох моделей, з різними методологіями, – медичної і психологічної, в реалізації вивчення і створення психологічних методів впливу на психіку людини з лікувальною і практичною метою повинна спиратися на психологічні дослідження особистісного «Я». Сделано висновок, що розвиток психоаналізу сприяв виникненню різноманітних теоретичних відгалужень і форм психотерапевтичної практики. Підсумовано, що методологія і психотехніка реконструкції особистісного «Я» в клінічній психології різного спектра повинні спиратися на розуміння особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів системи стосунків до хвороби; на знання психології здоров'я і особливостей особистісних ресурсів людини, хворого захворювання; на розуміння стосунку клінічних, психофізіологічних, психологічних механізмів особистісних розладів при виборі відповідних технік особистісно-орієнтованої і симптоматичної психотерапії.

Ключові слова: психотерапевтичні дослідження, розвиток, клінічна, психоаналіз, психологічна концепція особистісного «Я», медична психологія, психотерапія, хвороба, особистісна психотерапія.

К.С. Максименко. Психологічні витoki теорії «Я» і особистісно-орієнтована психотерапія. Розглянуто основні поняття і термінологія, що мають відношення до концепції особистісного «Я», а також розглянуто основні концепції «Я», які подаються авторами в рамках різних напрямків психологічної думки. Відзначено, що проблематика особистісної психотерапії в сучасній медичній психології ставить актуальне з наукової точки зору питання про специфіку моделі повноцінного багатоаспектного здорового «Я» як фундамента психотерапевтичної роботи з пацієнтами / клієнтами. Показано, що багатоаспектне особистісне «Я», що розвивається і розвивається в науковому підході дослідження психіки У. Джемса виступає однією з найважливіших парадигм особистісної психотерапії в сучасній медичній психології. Доведено, що психотерапія як основна складова в загальній структурі клінічної психології, в умовах співіснування двох моделей, з різними методологіями, – медичної і психологічної, в реалізації вивчення і створення психологічних методів впливу на психіку людини з лікувальною і практичною метою повинна спиратися на психологічні дослідження особистісного «Я». Зроблено висновок, що розвиток психоаналізу сприяв виникненню різноманіт-

них теоретичних відгалужень і форм психотерапевтичної практики. Підсумовано, що методологія і психотехніка реконструкції особистісного «Я» в клініці захворювань різного спектра повинна спиратися на розуміння особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів системи відносин до хвороби; на знання психології здоров'я і особливостей особистісних ресурсів людини, що страждає захворюванням; на розуміння співвідношення клінічних, психофізіологічних, психологічних механізмів особистісних розладів при виборі відповідних технік особистісно-орієнтованої і симптоматичної психотерапії.

Ключові слова: психотерапевтичні дослідження, розвиток, особистість, психоаналіз, психологічна концепція особистісного «Я», медична психологія, психотерапія, хвороба, особистісна психотерапія.

Постановка проблеми. Анализ психотерапевтических исследований и конкретных процессов психотерапии на территории постсоветского пространства в целом и среди украинских психологов и психотерапевтов в частности свидетельствует, что все больше и больше исследователей пытаются не просто копировать традиционные парадигмы и схемы психотерапевтической работы, заимствованные на Западе, но и ставят перед собой собственно теоретические, рефлексивные задачи на определение того, какие именно модели психотерапии, традиционные и новейшие, и каким именно образом могут составлять наиболее эффективный арсенал борьбы с психологическим страданием личности на фоне хронических и тяжелых соматических и психосоматических заболеваний (Амосова, Самар, Винников и др., 1995; Бабич, 2008; Воробьев, 2009; Воронов, 2004; Гаськов, 1995; Гринвальда, 2010; Ильченко, 2001; Канищев, 2003; Коростий, 2009, 2011; Корягин, 1996; Крайников, 1999; Кудинова, 2011; Кулаков, 2007; Максименко, 2011; Максименко, Шевченко, 2007; Менделевич, 2001; 2005; Михайлов и др. 2002; 2011; Мороз, 2010; Обухов, 1997; Простомолотов, 2007; Сарвир, 2004; Свиридова, 2009; Тхостов, 1993; 2008; Федак, 2011; Яворская, 2009; Von Wietersheim, J. and Kessler, 2006; Bitton et al., 2003; Garcia-Vega, Fernandez-Rodriguez, 2004 и др.).

Вместе с тем следует отметить, что подавляющее большинство таких и подобных им исследований страдают эмпиризмом, недостаточной методологической и теоретической обоснованностью основных исходных положений, которым по традиции присваивается статус аксиоматичности, но которые не выдерживают критики в условиях внетенденциозного, идеологически не ангажированного метатеоретического исследования. Так, в известном исследовании А.Ф.Бондаренко, посвященном реконструкции профессионального сознания постсоветских пси-

хологов, доказано, что существует большое расхождение между декларируемыми методолого-теоретическими основами деятельности психотерапевтов и психологов, практикующих психотерапию, и фактически применяемыми ими способами действий (см. Бондаренко, 2007). В то же время зарубежные исследования проигрывают от злоупотребления так называемым методом «case analysis», согласно логике которого психотерапевт всегда одерживает победу над болезнью, или традиционным обращением к попыткам психоаналитически направленного лечения, хотя в настоящее время, можно считать общепризнанной аксиомой, что психоанализ не является и не может быть методом собственно лечения.

Поэтому актуальной проблемой современной психотерапии является метатеоретическое исследование основных тенденций и концепций, отражающих истинную логику развития отечественной психотерапевтической и клинической мысли в приспособлении теории и практики психотерапии к проблематике страданий, в которых человеческая личность может деформироваться не вследствие биохимических или органических поражений мозга и нервной системы, а вследствие психо- и соматогений, вызванных тяжелыми, хронифицируемыми, инвалидизирующими соматическими болезнями. На наш взгляд, именно это проблемное поле требует особого внимания на нынешнем этапе развития отечественной медицинской психологии.

Цель нашей статьи – исследование психологических истоков теории «Я».

Изложение основного материала. В научной психологии одна из первых собственно психологических концепций личностного «Я» принадлежит У.Джемсу (см. Джемс, 1993; 2012), который задолго до З.Фрейда выделял в «Я» (self) две стороны, или две позиции: «Я» как познаваемое и «Я» как познающее. Данное различие нашло отражение в терминологии и языковых формулах, посредством которых У.Джемс именовал выделенные аспекты личности. Так, познаваемое «Я» фиксировалось у него как опытное, эмпирическое «Я». Познающее «Я», или просто «Я», он обозначал как «чистое Эго».

Позже, дифференцируя такие составляющие self как материальное «Я», социальное «Я» и духовное «Я», У.Джемс отмечал, что эти категории охватывают не только психические свойства человека или состояния сознания, но и внешние, по отношению к нему, объекты и феномены, отражающиеся индивидуальной психикой в качестве ее компонентов.

Что касается так называемого «чистого Эго», то, согласно У.Джемсу, это та ипостась «Я», которая способна к всегдашнему самоосознанию. Даже если отвлекься от сугубо американизированного содержания термина «опыт», который в русле прагматической философии, присущей У.Джемсу, означает не что иное как совокупность позитивных и негативных переживаний человека, накопленных им в течение собственной жизни, значимым здесь является следующий факт: с самого начала научных попыток анализа личностного «Я» ведущим представителям психологической мысли было очевидно – личностное «Я» не есть однородное и цельное образование. Позже это понимание было развернуто в различных зарубежных концепциях личности – от классического психоанализа и глубинной психологии до положений психосинтеза, гештальт-психотерапии и мн. др.

Но именно у У.Джемса, еще раз обратим на это внимание, личностное «Я» трактуется как такое образование, которое обладает, как минимум, двухаспектным строением: познающее и познаваемое. Эти стороны «Я» существуют неотделимо друг от друга, интегрируясь в едином целостном «Я». Далее, при всей изменчивости эмпирического «Я» некоторые его существенные отношения (такие как имя, запас воспоминаний и т.п.) остаются неизменными. Абсолютно в русле прагматизма У.Джемс утверждал, что именно накопленный опыт, содержащийся в памяти и закрепленный в поведенческих актах, составляет основание личностного «Я» – от прошлого к настоящему. Этот опыт формирует устойчивую структуру «Я», непрерывно накапливаясь и постепенно трансформируя личность, обеспечивая вместе с тем ее целостность. Собственно данное, познающее «Я», согласно У.Джемсу, и обеспечивает личностную идентичность, именуемую мыслителем «функциональным», так как благодаря ему весь накапливаемый опыт синтезируется в психосоциальное основание «Я». Иными словами, несмотря на многообразие этого самого опыта, личность данного человека в норме всегда тождественна себе. При этом У.Джемс указывает, правда, что тождественность личностного «Я» может быть только «относительной тождественностью медленных изменений, в которой, однако, всегда содержится некоторый общий ингредиент» (Джемс, 1993, с. 220). Но для нас важнейшим моментом в анализе У.Джемса выступает именно диалектика идентичности личностного «Я», и реализующаяся через и посредством взаимодействия прежнего и нового, воспоминаний и предпочтений, прошлого и настоящего, ее динамика.

Поскольку У. Джемс отстаивал позиции собственно научных подходов к исследованию психики, то другие, имевшие место быть в то время попытки описания психики, скажем, с позиций философии, богословия или иные, представлялись ему либо исчерпанными, либо излишними. Как указывалось выше, идеи ученого о двойственной и многоаспектной природе «Я» получили дальнейшее развитие в рамках совершенно различных школ и направлений психологической мысли. К сожалению, без уместных и корректных в подобных случаях ссылок и упоминаний. Пожалуй, лишь в работах таких представителей символического интеракционизма как Ч.Кули и Дж.Мид упоминания все же появляются. Более того, обобщив идеи У.Джемса и Ч.Кули, Дж. Мид предположил, что познаваемое «Я» человека представляет собой совокупное отражение в сознании человека того, как его оценивают другие. Дж. Мид считал, что Я – как объект (me) образует усвоенные человеком установки (значения и ценности), в то время как непосредственное Я (англ. I) – это то, как человек в качестве субъекта психической деятельности спонтанно воспринимает себя как объекта. Совокупность «I» и «Me» образует собственно личностное или интегральное «Я» (Self).

«I» трактуется Дж. Мидом скорее как импульсивная неупорядоченная тенденция психической жизни индивида. Любое поведение начинается в качестве импульсивно реагирующего «I», но дальше развивается и заканчивается как «Me», поскольку находится под влиянием социокультурных факторов (см. Мид, 2009; Кули, 2000).

Несомненным преимуществом интеракционистского направления стало то, что в нем подчеркивается значение реального взаимодействия развивающейся личности с другими людьми в практической жизни. Под воздействием механизма взаимного общения происходит становление Я-концепции индивида. Она приобретает в процессе усвоения ребенком ожиданий других, разных возможностей и ограничений, определенных той или иной ролевой позицией этого индивида в социокультурной среде: половой принадлежностью, положением в семье, нормами, обязанностями и т. п.

В целом, на протяжении XX века многочисленными усилиями психологов различных направлений была составлена довольно разветвленная система представлений о личностном «Я». Это, во-первых, представления о «Я-концепции» и «Я-перцепции», во-вторых, о «Я-идеальном» и «Я-реальном». Если первое соотносимо больше с гештальт-психологией и гештальт-терапией

ей, то второе, восходящее к работам А.Адлера, получило широкое распространение позже в гуманистической психологии. Нельзя не отметить и общеизвестное достижение когнитивной психологии, благодаря которой в структуре «образа Я» были выделены такие компоненты: когнитивный, эмоциональный и собственно поведенческий. Благодаря работам Дж.Келли был введен дополнительный параметр личностного «Я» – его когнитивная простота или сложность. В теории социального сравнения Л.Фестингера подчеркивается, что именно «Я» является своеобразной точкой отсчета в процессе структурирования собственно «Я-концепции». Что касается последователей З.Фрейда, так называемых неофрейдистов, то в работах каждого из представителей этого направления, начиная с К.Хорни и завершая Г.Салливаном и Э.Фроммом, не говоря уже об Э.Эриксоне, так или иначе развивались и углублялись психологические представления как о ключевых моментах формирования личностного «Я», так и о базисных стратегиях проживания собственной жизни. Достаточно упомянуть хорошо известные работы неофрейдистов – «Невротическая личность нашего времени», «Самоанализ» (К.Хорни); «Межличностная теория в психиатрии» (Г.Салливан); «Бегство от свободы», «Иметь и быть» (Э.Фромм), «Идентичность и жизненный цикл», «Проблема новой идентификации» (Э.Эриксон) – чтобы, не вдаваясь в детали, отдать должное напряженным поискам психологической мысли в направлении осмысления сложнейшего феномена человеческого «Я» (см. Хорни, 2008; Салливан, 1999; Фромм, 1993; Эриксон, 1996).

Особое место в анализе человеческого «Я» принадлежит двум мыслителям, работавшим в психологии, сопоставительный анализ творчества которых остался совершенно вне поля внимания исследователей. Мы имеем в виду глобальные по своему масштабу положения К.Ясперса и Л.С.Выготского. В сложившихся стереотипах описания творчества Л.С.Выготского обращают на себя внимание две обидные несправедности, которым приписывается самодовлеющее значение в концептуальных положениях мыслителя. Во-первых, постулат об интериоризации психических функций, который на самом деле принадлежит П.Жане. Во-вторых, само название «культурно-историческая теория», которая принадлежит А.Г.Маркелову, еще в 1912 году выпустившему книгу под названием «Культурно-исторические типы личности», в которой автор прослеживал в русле концепции Н.Я.Данилевского, зависимость социокультурного

содержания личностного «Я» от типа цивилизации, которому это «Я» принадлежит (см. Данилевский, 2008). При этом как бы уходит в тень основная идея Л.С.Выготского о превращении «натуральных» психических функций в «культурные». В то же время современная психотерапия совершенно игнорирует положение К.Ясперса, современника Л.С.Выготского, о том, что «Я», аспекты «Я», функции «Я», бытие «Я» невозможны вне коммуникативной ситуации, подлинной коммуникации и трансцендирования личностного «Я» в объективность мирового бытия, что только и обеспечивает самобытие «Я» «...так «Я» не есть «Я-сам» без трансценденции» (К.Ясперс, с. 52). Как правило, выделяется какой-либо один аспект из методологического синтеза германского психиатра. Практически незамеченным осталось положение К.Ясперса о достоинстве личности и его роли в психологическом и социальном бытии человека. А ведь К.Ясперс со свойственной ему парадоксальностью особое место в понимании личностного «Я» отводил как раз недостойности личностного «Я», могущем проявиться в пограничной ситуации или быть непроявленным до наступления таковой. Если недостойность ставит личностное «Я» в положение двусмысленности, поскольку оно предстает в ложном свете, то пограничная ситуация (смерть, страдание, борьба, вина) проявляет действительность его существования. Неготовность современной психологии инкорпорировать в себя эти высочайшие достижения психологической мысли XX столетия, отдавая предпочтения позитивистски ориентированным психотехникам, само применение которых в отношении личностного «Я» даже не предполагает такой категории как «достоинство», не только чревато отношением к человеку как к объекту, но и невольно замыкает возможные психотерапевтические подходы в привычном круге сложившихся стереотипов.

У непредубежденного читателя может возникнуть закономерный вопрос: отчего автор в попытках научной рефлексии, относящейся к проблематике «Я», как бы избегает само собой разумеющегося и даже напрашивающегося с первых страниц монографии анализа психодинамических подходов. Это не случайно. Во-первых, данным подходам будет уделено не попутное, а специальное внимание в соответствующей статье. Во-вторых, историческая справедливость и научная объективность требует как раз беспристрастного, безустановочного подхода к проблеме. Этот момент мы подчёркиваем специально, т.к. в XX веке чрезмерная идеологизация тех или иных способов мышления и объектов анализа, собственно установочное, а не объективное

отношение к ним, в том числе и в психологии, привело к искажению истории развития последней в угоду вкусовым и идеологическим пристрастиям. При этом, как часто бывает, с водой выплескивался и младенец. Игнорирование и забвение работ Ч. Причарда, Б. Мореля, П. Жане, У. Джемса привело к искажению исторической перспективы психологического исследования именно личностного «Я». В наибольшей мере при этом пострадала как раз медицинская психология, в связи с тем, что собственно научные исследования замещались в ней зачастую фрейдистскими или марксистскими постулатами.

Выводы. Проблематика личностной психотерапии в современной медицинской психологии ставит актуальный с научной точки зрения вопрос о специфике модели полноценного многоаспектного здорового «Я», как фундамента психотерапевтической работы с пациентами / клиентами. Многоаспектное личностное «Я», познающее и познаваемое, в научном подходе исследования психики У. Джемса, выступает одной из важнейших парадигм личностной психотерапии в современной медицинской психологии. Психотерапия как основная составляющая в общей структуре клинической психологии, в условиях сосуществования двух моделей, с разными методологиями, – медицинской и психологической, в реализации изучения и создания психологических методов воздействия на психику человека с лечебной и практической целью должна опираться на психологические исследования личностного «Я». Методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра должна опираться на понимание особенностей когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов системы отношений к болезни; на знание психологии здоровья и особенностей личностных ресурсов человека, страдающего заболеванием; на понимание соотношения клинических, психофизиологических, психологических механизмов личностных расстройств при выборе соответствующих техник личностноориентированной и симптоматической психотерапии.

Список использованных источников

1. Бондаренко А. Ф. Профессиональное сознание постсоветских психологов Украины / А. Ф. Бондаренко // Вестник Ассоциации психиатров Украины. – 2007. – №1–2 (36–37). – С. 96–107.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. – 704 с.

3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс; [Пер. с англ.]. – М. : Наука, 1993. – 432 с.
4. Джеймс У. Прагматизм: Новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джеймс. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 244 с.
5. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули. – М. : Идея-Пресс, 2000. – 312 с.
6. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Дж. Г. Мид / РАН ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев; Отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
7. Салливан Г.С. Интерперсональная теория психиатрии / Г.С. Салливан; [пер. с англ.]. – СПб., 1999. – 347 с.
8. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм // Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – С. 48–92.
9. Хорни К. Невроз и рост личности / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2008. – 345 с.
10. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М. : Моск. филос. фонд «Медиум», 1996. – 506 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Bondarenko A. F. Professional'noe soznanie postsovetskih psihologov Ukrainy / A. F. Bondarenko // Vestnik Associacii psihatrov Ukrainy. – 2007. – №1–2 (36–37). – S. 96–107.
2. Danilevskij N.Ja. Rossiya i Evropa / N.Ja. Danilevskij. – М. : TERRA – Knizhnyj klub, 2008. – 704 s.
3. Dzhejms U. Mnogoobrazie religioznogo opyta / U. Dzhejms; [Per. s angl.]. – М. : Nauka, 1993. – 432 s.
4. Dzhejms U. Pragmatizm: Novoe nazvanie dlja nekotoryh staryh metodov myshlenija / U. Dzhejms. – М. : Kniga po Trebovaniju, 2012. – 244 s.
5. Kuli Ch. Chelovecheskaja priroda i social'nyj porjadok / Ch. Kuli. – М. : Ideja-Press, 2000. – 312 s.
6. Mid Dzh. G. Izbrannoe: Sb. perevodov / Dzh. G. Mid / RAN INION. Centr social. nauchn.-inform. issledovanij. Otd. sociologii i social. psihologii; Sost. i perevodchik V. G. Nikolaev; Otv. red. D. V. Efremenko. – М., 2009. – 290 s.
7. Sallivan G.S. Interpersonal'naja teorija psihatrii / G.S. Sallivan; [per. s angl.]. – SPb., 1999. – 347 s.
8. Fromm Je. Chelovek dlja samogo sebja / Je. Fromm // Psihoanaliz i jetika. – М. : Respublika, 1993. – S. 48–92.

9. Horni K. Nevroz i rostlichnosti / K. Horni. – М. : Akademicheskij proekt, 2008. – 345 s.
10. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / Je. Jerikson. – М. : Mosk. filos. fond «Medium», 1996. – 506 s.

K.S. Maksymenko. Psychological origins of the «Me» theory and personality-focused psychotherapy. The article envisages basic concepts and terminology related to the concept of personal «Me», the basic «Me» concepts, submitted by the authors in the various areas of psychological thought. It is noted that issues on personal psychotherapy in modern medical psychology put relevant, from a scientific point of view, question on the specific model of multidimensional sound «Me» as the foundation of psychotherapeutic work with patients / clients. It is shown that multidimensional personal «Me», cognizing and being cognized, in the scientific approach to the study of the psyche of William James, serves one of the major paradigms of personal psychotherapy in modern medical psychology. The psychotherapy is proved to be the main component in the overall clinical psychology, in terms of the coexistence of the two models, with different methodologies – medical and psychological. The psychotherapy should be based on psychological studies of personality-based «Me» in the implementation of the study and creation of psychological methods of influence on the human psyche with therapeutic and practical purpose. It is concluded that the development of psychoanalysis contributed to the development of various theoretical branches and forms of psychotherapy practice. The author concluded that the methodology and psychotechnique of personal «Me» reconstruction in various clinical diseases spectrum should be based on the understanding of cognitive, emotional and behavioral components of the system of attitudes toward the disease; on knowledge on health psychology and characteristics of personality-based resources of a human suffering from disease; on understanding the correlation between clinical, psychophysiological, psychological mechanisms of personality disorders in selecting appropriate techniques of personality-focused and symptomatic psychotherapy.

Key words: psychotherapeutic researches, development, personality, psychoanalysis, psychological concept of personality-based «Me» concept, medical psychology, psychotherapy, illness, personal psychotherapy.

Received January 11, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 26, 2016

Особливості комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку

Mykhalska S.A. The peculiarities of communicative and personality-based development of a child of preschool age / S.A. Mykhalska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 305–315.

С.А. Михальська. Особливості комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. У статті представлено науково-теоретичний аналіз стану розробки проблеми комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Визначено, що розвиток особистості дитини, уявлення про своє «Я», ступінь її впевненості (невпевненості) в собі, емоційне благополуччя у цілому визначаються в значній мірі складною системою взаємодії окремих підсистем її особистісного мікросередовища. Зазначено, що комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою розвитку особистості дитини. Проаналізовано, що комунікативні навички є індивідуально-психологічними властивостями особистості дитини, що забезпечують їй умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної інформаційної, перцептивної, інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Доведено, що можливості самореалізації особистості у спілкуванні, особливості її поведінки у різних ситуаціях спілкування зі значимими іншими визначаються комунікативними якостями особистості. Зроблено висновок, що регулювання формування комунікативної діяльності дітей безпосередньо пов'язане зі здійсненням процесу засвоєння – сприймання, мислення, пам'яті та ін., забезпечення якого можливе лише за спеціально організованих освітніх умов у вигляді розвиваючого комунікативного навчання. Зазначено, що цілеспрямоване організоване засвоєння форм і способів комунікативної взаємодії дитини з дорослими й однолітками у ході їх спільної діяльності і міжособистісних контактів закономірно має привести до формування соціально заданих комунікативних новоутворень у структурі особистості дитини та її повноцінного особистісного розвитку у цілому. Отже, цілеспрямоване формування комунікативної діяльності забезпечує як попередження потенційних, так і усунення наявних негативних проявів у комунікативному й особистісному розвитку дитини.

Ключові слова: дитина, особистість, дошкільний вік, батьки, спілкування, комунікативна діяльність, образ «Я», розвиток.

С.А. Михальская. Особенности коммуникативно-личностного развития ребенка дошкольного возраста. В статье представлен научно-теоретический анализ состояния разработки проблемы коммуникативно-личностного развития ребенка дошкольного возраста. Определено, что развитие личности ребенка, представление о своем «Я», степень его уверенности (неуверенности) в себе, эмоциональное благополучие в целом определяются в значительной степени сложной системой взаимодействия отдельных подсистем её личностной микросреды. Отмечено, что коммуникативно-речевое развитие является предпосылкой развития личности ребёнка. Проанализировано, что коммуникативные навыки являются индивидуально-психологическими свойствами личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений. Доказано, что возможности самореализации личности в общении, особенности её поведения в различных ситуациях общения со значимыми другими определяются коммуникативными качествами личности. Сделан вывод, что регулирование формирования коммуникативной деятельности детей напрямую связано с осуществлением процесса усвоения восприятия, мышления, памяти и др., обеспечение которого возможно лишь по специально организованным образовательным условиям в виде развивающего коммуникативного обучения. Отмечено, что целенаправленное организованное усвоение форм и способов коммуникативного взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками в ходе их совместной деятельности и межличностных контактов закономерно должно привести к формированию социально заданных коммуникативных новообразований в структуре личности ребёнка и к его полноценному личностному развитию в целом. Итак, целенаправленное формирование коммуникативной деятельности обеспечивает как предупреждение потенциальных, так и устранения имеющихся негативных проявлений в коммуникативном и личностном развитии ребёнка.

Ключевые слова: ребёнок, личность, дошкольный возраст, родители, общение, коммуникативная деятельность, образ «Я», развитие.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Наприкінці дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові якості особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоствалення та самооцінка.

Впродовж дошкільного дитинства відбувається становлення особистості дитини, вдосконалюється мовлення дитини, збагачуються навички спілкування. Соціально-психологічна готовність до ефективної комунікативної взаємодії дитини з оточуючими людьми у даний час є необхідною умовою розвитку особистості вже у період дошкільного дитинства. Саме на ранніх етапах дитячого онтогенезу складаються базисні особистісні якості та психічні властивості дитини.

Формування комунікативних умінь і знань є найважливішою складовою особистісної сфери та забезпечує необхідну соціально-психологічну адаптацію дитини в навколишньому світі. Вміння вступати у контакти з іншими людьми, встановлювати взаємини з ними, регулювати свою поведінку мають вирішальний вплив не тільки на позитивну спільну діяльність, але і на майбутній соціальний статус дитини у сучасному суспільстві. Така проблема є досить актуальною, адже комунікативний розвиток впливає на психічний і особистісний розвиток дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо проблеми комунікативного-особистісного розвитку дітей дошкільного віку показав, що окремі її аспекти досить повно висвітлено в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Зокрема, важливі теоретико-методологічні основи вивчення комунікативного розвитку дітей дошкільного віку містяться у фундаментальних дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, А.В.Запорожця, М.С. Кагана, О.М. Леонтьєва, М.І. Лісіної, С.Л.Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна, Ж. Піаже, Т.О. Піроженко та ін.

Теоретико-методологічні положення про мовну природу свідомості людини, вплив спілкування на розвиток психічних функцій розглядали у своїх працях різні психологи, зокрема К.О. Абульханова-Славська, Л.С.Виготський, В.В. Давидов, А.В. Запорожець, О.Л. Кононко, О.М.Леонтьєв, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.О.Піроженко, В.А. Татенко та інші.

Важливий внесок у розробку проблеми особистісного становлення дошкільника зробили такі провідні психологи, як Л.І. Божович, П.Я.Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв та ін. Вони показали, що в основі розвитку особистості лежить предметно-перетворювальна діяльність, і класифікували розвиток як саморух, що відбувається завдяки власній внутрішній діяльності дитини.

Вплив комунікативного розвитку на особистість дитини підкреслювався в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, М.І. Лі-

сіної, В.С. Мухіної, О.О.Бодальова, Л.І. Божович, К.О. Абульханова-Славської та ін.

Мета статті полягає у вивченні особливостей комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток особистості дитини, уявлення про своє «Я», ступінь її впевненості (невпевненості) в собі, емоційне благополуччя у цілому визначаються в значній мірі складною системою взаємодії окремих підсистем її особистісного мікросередовища («дитина-дорослий», «дитина-дитина»). Однак особистісні якості дитині не просто «повідомляються» або «прищеплюються» ззовні. Вона не пасивний об'єкт зовнішніх впливів. Специфічно людські властивості, особистісні якості формуються лише в процесі взаємодії дитини з середовищем, у процесі її власної активної діяльності. У дошкільні роки дитина опановує нові, досить складні види діяльності (гра, продуктивні види діяльності), вступає в нові форми спілкування з дорослими (позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна). На новий щабель піднімаються відносини з оточуючими людьми, у першу чергу – з дорослими. Все це має принципово важливе значення для тих якісних змін у психічному розвитку дитини, які відбуваються в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Дошкільний вік, на думку вітчизняних психологів, є періодом фактичного складання психологічних механізмів особистості (О.М.Леонт'єв, А.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович, В.С.Мухіна, З.В.Мануйленко, Я.З.Неверович, В.К.Котирло та інші) [5, с.238-240].

У дитячій психології серйозну спробу створити теорію розвитку особистості дитини дошкільного віку зробив О.М. Леонт'єв [3, с. 251-254; 7]. Початкове положення цієї теорії полягає в тому, що «зміна місця, займаного дитиною в системі суспільних відносин, є те перше, що треба відзначити, намагаючись підійти до вирішення питання про рушійні сили розвитку її психіки. На думку О.М. Леонт'єва, кожна стадія психічного розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої є зміна типу діяльності дитини, її ставлення до дійсності. Відповідно до цієї теорії, основною діяльністю дошкільника є гра, що виникає на межі раннього дитинства і дошкільного віку. Узагальнюючи результати своїх досліджень, О.М. Леонт'єв дає таку загальну характеристику дошкільного дитинства: «Це період первісного фактичного складу особистості, період розвитку особистісних «механізмів» поведін-

ки. У дошкільні роки розвитку дитини зав'язуються перші вузли, встановлюються перші зв'язки і відносини, які утворюють нову, вищу єдність діяльності і разом з тим нове, вище єдність суб'єкта – єдність особистості. Саме тому що період дошкільного дитинства є період такого фактичного складання психологічних механізмів особистості, він так важливий».

Зміни, що відбуваються в діяльності дитини цього віку, О.М. Леонтьєв вважає вирішальними і пов'язує з ними весь психічний розвиток дошкільника. Ці теоретичні положення значно поглиблюють наші уявлення про розвиток особистості дитини в дошкільному віці.

Аналізуючи результати досліджень, Л.І. Божович стверджує, що формування особистості дитини визначається співвідношенням між тим місцем, яке вона займає в системі доступних їй людських взаємин, з однієї сторони, і тими психологічними особливостями, які у неї вже сформувалися в результаті її попереднього досвіду – з іншої [1, с.130-160].

Аналіз сучасного стану теоретичної розробки проблеми особистісного становлення дошкільника проведеного О.Л. Кононко [6], дозволив встановити, що особистісне становлення дошкільника як психологічна реальність об'єктивує факт, що будь-яка практична, комунікативна чи пізнавальна дія виступає одночасно в двох іпостасях: з одного боку, вона є технічною операцією, що пов'язана з об'єктивною стороною активності, фіксує функціональні здобутки особистості; з другого – виражає суб'єктивне ставлення суб'єкта, визначає смисл для нього та інших вчинків і дій, є його особистісним надбанням.

Удосконалення функціональної (об'єктивної) та особистісної (суб'єктивної) результативності життєдіяльності позитивно впливає на змістовно-динамічні характеристики буття дошкільника.

У дітей спілкування, як правило, тісно переплетене з грою, дослідженням предметів, малюванням, може розглядатися як особливий вид діяльності. Для маленької дитини її спілкування з іншими людьми – це не тільки джерело різноманітних переживань, але і головна умова формування її особистості, її людського розвитку.

Спілкування у психічному розвитку дитини має вирішальне значення, оскільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю дитиною нових знань і умінь (О.В. Запорожець, М.І. Лісіна). При недостатньому спілкуванні дитини з дорослими і однолітками темп розвитку її мови та інших психічних процесів уповільнюється.

Вплив спілкування на психічний розвиток дітей відбувається завдяки:

- сприятливим якостям дорослого, що поєднується з його властивостями як суб'єкта спілкування;
- збагаченню дорослими досвіду дітей;
- прямій постановці дорослими завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями, здібностями;
- підкріпленню дії думок і оцінок дорослого;
- можливості для дитини черпати в спілкуванні зразки дій і вчинків дорослих;
- сприятливим умовам для розкриття дітьми свого творчого начала при взаємному спілкуванні.

Основний позитивний вплив спілкування полягає в його здатності прискорювати хід розвитку дітей. Сучасні матеріали досліджень показують, що уявлення дитини про себе та її відношення до себе виникають в ході спілкування. Формування образу «Я» дитини в повній мірі залежить від тієї інформації, яку їй надає її найближче соціальне оточення: світ дорослих і світ однолітків.

Експериментальні дослідження, проведені під керівництвом М.І. Лісіної [8], показали, що саме спілкування з дорослими визначає внутрішній план дій дитини, сферу її емоційних переживань, пізнавальну активність, довільність та волю, самооцінку та самосвідомість, спілкування з ровесниками. Під спілкуванням розуміється інформаційна, емоційна і предметна взаємодія, в процесі якої реалізуються, виявляються та формуються міжособистісні взаємини. Виключно важлива роль спілкування у формуванні особистості дитини. У процесі спілкування складаються певні особисті взаємини, від характеру відносин дитини з оточуючими багато в чому залежить, які саме особистісні якості сформуються у неї. Відносини дітей з дорослими можуть бути, наприклад, приятними і неприятними, довірливими та недовірливими, зацікавленими або байдужими, спокійними і неспокійними.

На думку Т.О. Піроженко [9], комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками. Комунікативно-мовленнєвий розвиток допомагає розширити кругозір дитини, оволодіти суспільним досвідом, впливає на розвиток емоційно-вольової сфери, становлення провідних видів діяльності. Комунікативно-

мовленневий розвиток дитини залежить насамперед від мовлення дорослих, зокрема батьків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує її структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості.

Можливості самореалізації особистості в спілкуванні, особливості її поведінки в різних ситуаціях спілкування зі значимими іншими визначаються комунікативними якостями особистості. Психологічним базисом комунікативних якостей особистості є її комунікативні навички, які забезпечують її готовність будувати відносини в певному стилі і з певним типом бажаних партнерів.

Комунікативні навички є індивідуально-психологічними властивостями особистості дитини, що забезпечують їй умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної інформаційної, перцептивної, інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин (Л.Я. Лозован).

Аналіз сучасного стану теоретичної розробки проблеми спілкування, проведений О.М. Гавалешко [2], дозволив встановити, що спілкування є внутрішнім джерелом активності особистості, а самосвідомість та такі її основні форми прояву як самопізнання, самоприйняття та самоактуалізація є самостворюючим та інтегруючим фактором синтезу творчих і комунікативних компонентів. Однією з провідних детермінант інтеграції комунікативного компонента самосвідомості є процес самопізнання та його результат – система уявлень про себе, або образ «Я». У процесі інтеграції комунікативного компонента особливу роль відіграє емоційний компонент спілкування, основними складовими якого є емпатія, безпосередність, повага до інших та щирість. Самоактуалізація є провідним чинником їх інтеграції, а процес самореалізації і самотворення є головною умовою формування цілісного образу «Я».

Інтеграція комунікативних і творчих компонентів є одним із провідних механізмів формування особистості. Він являє собою цілісний, самоцінний, внутрішньо необхідний, ціннісно насичений процес розвитку та актуалізації «Я».

Г.Р. Кобелева [4] вважає, що регулювання формування комунікативної діяльності дітей безпосередньо пов'язане зі здійсненням процесу засвоєння сприймання, мислення, пам'яті та ін., забезпечення якого можливе лише за спеціально організованих освітніх умов у вигляді розвиваючого комунікативного навчання. Цілеспрямоване організоване засвоєння форм і спо-

собів комунікативної взаємодії дитини з дорослими і однолітками у ході їх спільної діяльності і міжособистісних контактів закономірно має привести до формування соціально заданих комунікативних новоутворень у структурі особистості дитини і її повноцінному особистісного розвитку у цілому. Цілеспрямоване формування комунікативної діяльності забезпечує як попередження потенційних, так і усунення наявних негативних проявів у комунікативному й особистісному розвитку дитини, а також застосування нових, особистісно-орієнтованих форм і способів комунікативної взаємодії дитини з оточуючими її людьми.

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. У результаті теоретичного аналізу комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку було з'ясовано, що комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками. Спілкування є внутрішнім джерелом активності особистості, можливості самореалізації особистості у спілкуванні, особливості її поведінки в різних ситуаціях спілкування зі значимими іншими визначаються комунікативними якостями особистості. Цілеспрямоване формування комунікативної діяльності забезпечує як попередження потенційних, так і усунення наявних негативних проявів у комунікативному й особистісному розвитку дитини. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми комунікативно-особистісного розвитку дитини. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо у більш глибокому дослідженні особливостей комунікативно-особистісного розвитку на кожному віковому етапі дошкільного дитинства.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
2. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Гавалешко. – Київ, 2001. – 20 с.
3. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер / Д.Б. Эльконин; ред.-сост.

- Б.Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
4. Кобелева Г.Р. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гузель Риязовна Кобелева. – Самара : Б.и., 2004. – 28 с.
 5. Коломинский Я.П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.П. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
 6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко. – Київ, 2001. – 37 с.
 7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
 8. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – №8. – С. 43-47.
 9. Пироженко Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей / Т.Пироженко // Дошкільне виховання. – 2001. – №1. – С. 10–11.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste : monografija, cikl statej / L.I. Bozhovich. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 400 s.
2. Gavaleshko O.M. Integracija komunikativnih ta tvorchih komponentiv u strukturi samosvidomosti osobistosti : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii» / O.M. Gavaleshko. – Kiïv, 2001. – 20 s.
3. Detskaja psihologija : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 4-e izd., ster / D.B. Jel'konin; red.-sost. B.D. Jel'konin. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. – 384 s.
4. Kobleva G.R. Formirovanie kommunikativnoj dejatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe : avtoref. dis ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Guzel' Rijazovna Kobleva. – Samara : B.i., 2004. – 28 s.
5. Kolominskij Ja.P. Psihicheskoe razvitie detej v norme i patologii: psihologicheskaja diagnostika, profilaktika i

- korrekciya / Ja.P.Kolominskij, E.A.Pan'ko, S.A.Igumnov. – SPb. : Piter, 2004. – 480 s.
6. Kononko O.L. Psihologichni osnovi osobistisnogo stanovlennja doshkil'nika : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja dok. psihol. nauk : spec. 19.00.07. «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O.L. Kononko. – Kiïv, 2001. – 37 s.
 7. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N.Leont'ev. – 2-e izd. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.
 8. Lisina M. Vlijanie obshhenija so vzroslymi na psihicheskoe zdorov'e rebenka / M. Lisina // Doshkol'noe vospitanie. – 1982. – №8. – S. 43–47.
 9. Pirozhenko T. Suchasni pidhodi do movlenneвого rozvitku ditej / T.Pirozhenko // Doshkil'ne vihovannja. – 2001. – №1. – S. 10–11.

S.A. Mykhalska. The peculiarities of communicative and personality-based development of a child of preschool age. The scientific and theoretical analysis of the development of the problem on communicative and personality-based development of preschool children is presented in the article. It is established that the development of the child's personality, the idea of personal «Me», the degree of self-confidence (uncertainty), emotional well-being as a whole are largely determined by a complex system of interaction between the individual subsystems of personal microenvironment. The intercourse in the mental development of a child is crucial, since it enriches the content of children minds, encourages the child's acquiring new knowledge and skills. The communicative and speech development is noted to be a prerequisite for the development of the child's personality. The communication skills are analyzed to be the individual and psychological characteristics of the child's personality that provide conditions for personal development, social adaptation, independent information, perceptual, interactive activities based on subject-subject relationship. It is proved that the possibilities of personality's self-realization in the intercourse, peculiarities of behavior in different situations of intercourse are defined with the communicative qualities of the personality. It is concluded that the regulation of children communicative activities formation is directly related to the process of assimilation – perception, thinking, memory, etc., which providing is possible only on specially organized educational conditions in a developing communicative training. Targeted mastering forms and methods of communicative interaction between a child and adults or children of the same age during their joint activities and interpersonal contacts should naturally lead to the formation of socially defined communicative new formations in the structure of the child's personality and personal development as a whole. So, purposeful formation of communicative activities provides the prevention of potential manifestations as well as elimina-

tion of existing negative manifestations in the communicative and personal development of a child.

Key words: child, personality, preschool age, parents, intercourse, communicative activities, image «Me», development.

Received January 10, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 27, 2016

УДК 159.9

Е.І. Михлюк

edyard_2401@ukr.net

Психопрофілактики професійно зумовлених акцентуацій рятувальників

Mykhliuk E.I. Psychological prophylaxis of professionally determined rescuers' accentuations / E.I. Mykhliuk // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 315–327.

Е.І. Михлюк. Психопрофілактики професійно зумовлених акцентуацій рятувальників. Представлено результати вивчення стійких індивідуально-типологічних характеристик особистості, процесів розвитку професійно обумовлених акцентуацій, які мають прогностичне значення щодо професійної діяльності і являє собою ті дані, з урахуванням яких можливо пророкувати подальший розвиток особистості та шляхи його корекції.

Показано, що в основі всіх видів психічної дезадаптації рятувальників України в екстремальних умовах службової діяльності лежить один або кілька типів акцентуацій особистості працівника. Тому індивідуалізація підходу до процесу адаптації фахівців ризиконебезпечних професій з урахуванням домінуючих акцентуацій особистості є одним з ключових з точки зору оптимізації їх професійної діяльності.

Розроблено цільову програму з професійно-психологічного супроводження фахівців у процесі професійної підготовки, що передбачає три функціональних напрямки: діагностичний, психопрофілактичний та корекційний.

Запропоновано систему пролонгованої діагностики успішності професійної діяльності в процесі професійного психологічного відбору і супроводження професійної діяльності бійців пожежно-рятувальних

підрозділів з урахуванням сформованих у них професійно зумовлених акцентуацій, яка забезпечує послідовність і накопичення достовірної інформації про професійну придатність фахівця та успішність його діяльності в період проходження служби.

Ключові слова: професійно зумовлені акцентуації, психопрофілактика, екстремальні умови діяльності.

Э.И. Мыхлюк. Психопрофилактики профессионально обусловленных акцентуаций спасателей. Представлены результаты изучения устойчивых индивидуально-типологических характеристик личности, процессов развития профессионально обусловленных акцентуаций, которые имеют прогностическое значение в отношении профессиональной деятельности и представляет собой те опорные данные, с учетом которых возможно предсказание дальнейшего развития личности и пути его коррекции.

Показано, что в основе всех видов психической дезадаптации спасателей Украины в экстремальных условиях служебной деятельности лежит один или несколько типов акцентуаций личности работника. Поэтому индивидуализация подхода к процессу адаптации специалистов ризкоопасных профессий с учетом доминирующих акцентуаций личности является одним из ключевых с точки зрения оптимизации их профессиональной деятельности.

Разработана целевая программа по профессионально-психологического сопровождения специалистов в процессе профессиональной подготовки, предусматривает три функциональных направления: диагностический, психопрофилактическое и коррекционный.

Предложенная система пролонгированного диагностики успешности профессиональной деятельности в процессе профессионального психологического отбора и сопровождения профессиональной деятельности бойцов пожарно-спасательных подразделений с учетом сложившихся в них профессионально обусловленных акцентуаций, которая обеспечивает последовательность и накопления достоверной информации о профессиональной пригодности специалиста и успешность его деятельности в период прохождения службы.

Ключевые слова: профессионально обусловленные акцентуации, психопрофилактика, экстремальные условия деятельности.

Постановка проблеми. Вивчення особистісних особливостей, що визначають індивідуальні поведінкові реакції і психічні стани, які впливають на ефективність і надійність діяльності, сьогодні є одним з пріоритетних напрямків розвитку психологічної науки [1]. Сьогодні ведуться наполегливі пошуки психологічних корелятив особистісних властивостей людини і успішності її діяльності в екстремальних умовах.

Надзвичайно важливі в зв'язку з вивченням особливостей особистості методологічні підходи, що обґрунтовують пробле-

ми особистості і діяльності, розуміння особистості як активного утворення. Ми розглядаємо співвідношення «людина – діяльність» або, що конкретизується в психології професій як «особистість – професійна діяльність». Основна проблема цих взаємин закладена в пошуку адекватності психічної діяльності особистості вимогам професійної діяльності.

У сукупності властивостей особистості, якими опосередковується успішність діяльності, вагому роль відіграють ті, що на умовному феноменологічному континуумі займають граничні полюси, які на поведінковому рівні проявляються у формі акцентуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тези про те, що акцентуації є проміжною ланкою між нормою і аномалією характеру, підтверджує ряд досліджень. Так доктор медичних наук, професор А. М. Морозов [2], здійснюючи патопсихологічний аналіз особистості в правоохоронній практиці, робить висновок про те, що найбільш яскраво акцентуації виявляються в критичних психологічно складних ситуаціях і негативно впливають на ефективність діяльності.

О.В. Тимченко і співавтори [3] вважають, що в основі оцінки працездатності рятувальників України в умовах екстремальної ситуації повинен стояти поведінковий варіант дезадаптації. Варіанти психічної дезадаптації особового складу в екстремальних умовах службової діяльності автори умовно розподілили таким способом: тривожно-астенічний; ригідно-агресивний (успішні і неуспішні); істероїдно-експресивний; псевдоініціативний; соціально-девіантний і депресивно-тривожний варіанти.

За допомогою контент-аналізу ми проаналізували зміст кожного варіанта дезадаптації і відповідність їх типам акцентуації особистості. Отримані результати показали, що в основі кожного виду психічної дезадаптації рятувальників України в екстремальних умовах службової діяльності лежить один або кілька типів акцентуацій особистості працівника. Тому ми вважаємо, що індивідуалізація підходу до процесу адаптації фахівців ризиконебезпечних професій з урахуванням домінуючих акцентуацій особистості є одним з ключових з точки зору оптимізації їх професійної діяльності.

Проведене В.Д. Тогобицькою дослідження професійно обумовлених акцентуацій характеру особистості як виду професійних деструкцій працівників МНС, які знаходяться на різних етапах професіоналізації, показало, що акцентуації рис характеру

в процесі діяльності набувають професійно обумовленого характеру [4].

Дослідження природи, механізму і процесу акцентуації особистості до різних вимог діяльності, а також базові теоретичні постулати, розроблені в загальній та інженерній психології, отримали своє місце і в сфері досліджень, безпосередньо пов'язаних з вирішенням завдань професійної діяльності в особливих умовах. Воднораз здійснений у роботі аналіз відповідних джерел дає достатні підстави констатувати, що можливості прямого перенесення даних і концептуального апарату загальнотеоретичного характеру на аналіз і тлумачення професійно обумовлених акцентуацій фахівців служби цивільного захисту є недостатньо коректним унаслідок своєрідності, специфіки та особливості реалій їх професійної діяльності.

Отже, аналіз публікацій з проблеми дослідження дозволяє нам говорити про наявність професійно обумовлених акцентуацій і надалі обґрунтувати проблему розвитку професійних акцентуацій, їх впливу на досягнення успішності професійної діяльності працівників державної служби України з надзвичайних ситуацій і розробити необхідні заходи психопрофілактики.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з актуальністю даної проблеми метою нашого дослідження була розробка психопрофілактичних заходів оптимізації професійної діяльності рятувальників з урахуванням сформованих у них професійно обумовлених акцентуацій. Для цього на першому етапі ми продіагностували акцентуації характеру у рятувальників з різним стажем роботи і визначили динаміку розвитку професійно обумовлених акцентуацій. На наступному етапі дослідження були визначені професійно обумовлені акцентуації у рятувальників з високим і низьким рівнем успішності професійної діяльності.

Представлене нами вивчення стійких індивідуально-типологічних характеристик особистості, процесів розвитку професійно обумовлених акцентуацій має прогностичне значення щодо професійної діяльності і являє собою ті опорні дані, з урахуванням яких можна проорокувати подальший розвиток особистості та шляхи його корекції.

У процесі психологічного супроводу діяльності рятувальників слід враховувати наявність акцентуацій. Це вкаже на вразливі місця в характері, що дозволить передбачити труднощі в адаптації до професійного середовища, виникнення міжособистісних і внутрішньоособистісних конфліктів, професійних деформацій і деструкцій.

Розробка рекомендацій з психологічного відбору заснована на послідовному вивченні певного комплексу питань з метою обґрунтування методичних прийомів і критеріїв оцінки професійної придатності.

Основними вихідними передумовами для вирішення задач психологічного відбору є, з одного боку, наявність індивідуальних відмінностей у рівні сформованості професійно значущих якостей особистості, а з другого – існування зв'язку між успішністю навчання або професійної діяльності і характером цих індивідуальних відмінностей.

При відборі для роботи в екстремальних умовах використовуються параметри, що характеризують стійкість, тривалість виконання роботи на необхідному рівні в даних умовах і т.д.

Методичні підходи до оцінки професійних здібностей значною мірою визначаються сучасними поглядами на необхідність вивчення людини з позицій категорії суб'єкта діяльності. Використання такого підходу обумовлюється тим, що тільки включення особистості в систему суспільних і виробничих відносин і перетворення її на суб'єкт діяльності забезпечують синтез психологічних вимог діяльності і можливостей, прагнень, здібностей, активності особистості. З позиції включення особистості в діяльність вивчення суб'єкта повинно передбачати як оцінку досить стійких, сформованих і необхідних для здійснення діяльності якостей особистості, так і можливого перетворення цих якостей в динаміці професійного навчання і праці, а також у зв'язку зі змінами вимог діяльності.

Відображення особистісних якостей в діяльності проявляється в їх включенні в механізм регуляції трудового процесу на різних рівнях (сенсорно – перцептивним, уявлення, словесно логічним). Вони забезпечують активацію продуктивних процесів діяльності, компенсацію недостатнього прояву деяких процесів, мобілізацію операційних функцій, реалізацію планів і стратегій поведінки і т. д. Природно, що неадекватна особистісна мобілізація, порушення в особистісній сфері та інші невідповідності прояву особистості в конкретних умовах діяльності створюють труднощі в її реалізації, викликають порушення працездатності і зниження ефективності і надійності суб'єкта діяльності.

Людина здатна до певної міри протидіяти впливу на неї несприятливих факторів, адаптуючись до такого впливу або компенсуючи його. У цьому чималу роль відіграють особистісні особливості людини, його емоційно – вольові, характерологічні та інші якості.

Зазначені механізми психічної регуляції забезпечують стійкість, стабільність процесів перетворення інформації в тій мірі, яка визначається інтенсивністю і тривалістю несприятливих, екстремальних впливів, а також вихідним станом психічних функцій людини.

Оцінка особистісних особливостей є одним з ефективних шляхів виявлення осіб, які за особливостями свого характеру, темпераменту і домінуючих психічних станів найбільш професійно надійні і придатні.

Безперечно, що значення конкретних психологічних особливостей людини в регуляції процесів діяльності визначається багатьма факторами і, перш за все, характером діяльності, її вимог до особистості спеціаліста, до його функціональних можливостей (ресурсів) і до критеріїв ефективності та надійності діяльності, а також сукупністю індивідуальних рис, якостей суб'єкта діяльності, їх індивідуальною своєрідністю і неповторністю в рівні розвитку, ступеня актуалізованості, взаємної компенсації і т. п. Можна припустити, що деякі з цих психологічних якостей виступають проявом високої або низької профпридатності, інші – як активаційні, стимулюючі якості, що формують певний стиль і організацію діяльності, а треті безпосередньо регулюють, визначають характер конкретних дій, їх нормативні або помилкові прояви.

З метою підвищення ефективності діяльності при відборі слід орієнтуватися на прояв акцентуацій, оскільки характеристики даних типів можуть виступати професійно важливими якостями особистості, а також ефективно здійснювати процеси розстановки, ротації кадрів.

Згідно Наказу від 23.02.2004 № 89 «Про затвердження Інструкції з організації психологічного забезпечення службової діяльності аварійно-рятувальних служб» до переліку методик, які використовуються для відбору кандидатів на навчання у ВНЗ та службу в аварійно (пожежно)-рятувальних підрозділах, не включено діагностичні методи, спрямовані на дослідження особливостей акцентуації особистості. Ми вважаємо доцільним такі методи використовувати, бо проведене нами дослідження переконливо доводить необхідність урахування цих особливостей впродовж всієї професійної біографії фахівців.

Дані нашого дослідження показують, що успішний рятувальник повинен мати:

- за методикою ММРІ низькі показники наступних шкал: «іпохондрія», «депресія», «істерія», «психастенія»;

- за методикою Леонгарда-Шмішека низькі показники шкал: «емотивність», «тривожність», «дистимічність», «екзальтованість».

Професійними протипоказаннями до підготовки за фахом «начальник караулу державної пожежно-рятувальної частини» є високі та середньо-високі показники за цими шкалами.

Професійна діяльність, успішність її виконання визначається низкою професійно важливих якостей, окремі з яких поступово трансформуються в професійно небажані якості і першими «під удар» потрапляють акцентуації.

Професійне психологічне супроводження курсантів у процесі професійної підготовки у навчальних закладах та рятувальників у ході службової діяльності являє собою комплекс психолого-педагогічних й організаційних заходів, які проводяться фахівцями-психологами у взаємодії з командирами підрозділів, викладачами, офіцерами відділу з виховної роботи та медичними фахівцями з метою підвищення ефективності професійної підготовки та діяльності.

У ході дослідження була розроблена цільова програма з професійно-психологічного супроводження фахівців у процесі професійної підготовки, що передбачає три функціональних напрямки: діагностичний, психопрофілактичний та корекційний.

Діагностичний напрямок пов'язаний із комплексним вивченням та оцінкою індивідуально-психологічних якостей фахівців і включає:

- внесення результатів професійного психологічного відбору в карту психологічного супроводження курсанта або фахівця;
- поглиблене вивчення поведінки курсанта або фахівця;
- діагностику причин відставання у навчальній підготовці, акцентуацій, труднощів професійної адаптації та проблем, які виникають при виконанні функціональних обов'язків тощо;
- оцінку психологічної сумісності курсантів або фахівців у підрозділі;
- оцінку ефективності професійного психологічного відбору за підсумками професійної підготовки або успішності діяльності.

Психопрофілактичний напрямок базується на наступних принципах:

- доповнення загальних прийомів адаптації творчими персоналізованими стратегіями, заснованими на знанні за-

кономірностей динаміки відносин між людиною і суспільством;

- формування вміння приймати сферу своєї праці не тільки як засіб заробітку, а й як власну долю, зняття комплексу безсилля змінити стан справ на краще;
- подолання внутрішніх комплексів, конфліктів і усунення психологічних бар'єрів у просуванні по службі;
- розгляд криз професійного шляху особистості як стимулів для перетворення ціннісних орієнтирів і психологічних підстав усієї системи її відносин з професією і суспільством.

Для досягнення результату використовуються наступні стратегії:

- для успішних професіоналів – психологічна підтримка, спрямована на підвищення статусу і просування в кар'єрі;
- для успішних в професії, але які переживають будь-які життєві кризи – антикризова підтримка, психокорекція життєвих або професійних установок, психотренінг, спрямований на підвищення впевненості в собі;
- для професіоналів-невдач, які переживають кризу в професійній кар'єрі, але прихильних своїй професії, – стратегія розширення суб'єктивного професійного простору можливої самореалізації;
- для професіоналів, схильних змінити професію, – допомога в прийнятті рішення і вторинна профорієнтація;
- для професіоналів на завершальному етапі кар'єри – психологічна підготовка до згоди на часткову зайнятість і переходу на пенсію;
- для професіоналів, вимушених піти з причин, не пов'язаних з якістю їх роботи – формування сресостійкості і раціоналізації ситуації.

Для всіх перерахованих стратегій конкретні тактики і методи здійснення психологічної підтримки різні, як і її цілі, прив'язані до ситуації:

Блок-схема позиціонування професіонала в системі індивідуально-професійних, інструментально-професійних і соціально-професійних ідентифікацій, – яка дозволяє визначити його актуальний стан (Я сьогодні) за такими трьома шкалами: А – шкала професіогенеза (вчора-сьогодні-завтра); Б – шкала компетенції; В – шкала соціальної відповідальності. Використовується для встановлення довірчого контакту з професіоналом, коли потрібно попереднє визначення його ідентифікаційного статусу, передісторії становлення і перспектив професійного зростання.

Методика відповідності бажаного і дійсного носить одночасно проєктивний і коригуючий характер: відповіді на поставлені питання дозволяють встановити через оцінку відповідності / невідповідності ідентифікаційні позиції по відношенню до своєї і інших професій, а також стимулюють респондента на роздуми про його подальшу професійну долю. Розбіжність очікуваного і реальності – головна причина внутрішнього конфлікту і невдоволення роботою, життям і близькими людьми.

Діагностика ідентифікаційного типу професіонала. Це один з аспектів фундаментальної проблеми профпридатності як на етапі первинного прилучення до професії, так і вже діючих професіоналів, з тим чи іншим досвідом роботи, – з метою превентивного і ретроспективного відбору / відсіву ментально придатних і непридатних осіб за стійкими інваріантними ознаками ідентичності та маргіналізма.

Виявлення діючих і потенційних «ідентичних», «маргінальних» і «масових» професійних суб'єктів за характерними ознаками ідентичності проводиться по шкалі ідентичність / маргіналізм [5]. Якщо ознаки маргіналізму ще не стали стійкими атрибутами особистості, проводиться психологічна корекція.

Корекційний напрямок професійно-психологічного супроводження передбачає:

- надання рекомендацій командирам підрозділів з комплектування груп з урахуванням психологічної сумісності, зокрема – акцентуацій характеру;
- розробку прийомів розвинення та психологічної корекції професійно важливих якостей з урахуванням даних професійного відбору та психодіагностичного вивчення. При цьому використовуються методи саморегуляції психічних станів, спеціальні вправи для розвитку пам'яті, уваги, образного мислення, раціональних способів роботи з інформацією, прийоми з формування спеціальних здібностей, ділові ігри, а також проблемні ситуації та прийоми їх оптимального вирішення.
- навчання викладачів, командирів підрозділів методикам індивідуального підходу до фахівців, психологічного аналізу поведінки людини в критичних ситуаціях, психології управління людьми та ін.;
- використання психологічних критеріїв при виконанні нормативів, розробка та впровадження в програму навчання занять, що моделюють діяльність в екстремальних

умовах, проблемних ситуацій з поступовим зростанням складності вправ;

- проведення консультацій з питань, які вимагають участі фахівця-психолога.

Унаслідок неможливості охопити всі перераховані вище напрямки, ми, в рамках даної роботи обмежилися, в основному, діагностичним та психопрофілактичним напрямками, пов'язаними з комплексним вивченням індивідуально-психологічних особливостей курсантів та фахівців з різним стажем роботи.

Психокорекційні заходи, спрямовані на акцентуанта, не повинні мати на меті згладжування акцентуваної риси. Основний акцент робиться на усвідомлення акцентуантів специфічних особливостей свого характеру, ситуацій і відносин, в яких він відчуває себе найбільш вразливим, і власних дій, які до цієї вразливості призводять. Усвідомлення збільшує широту і гнучкість сприйняття зазначених ситуацій та себе в цих ситуаціях. З'являються нові способи аналізу ситуацій і підвищується ймовірність формування нових способів дій.

Конкретні дії, за допомогою яких досягається усвідомлення, можуть бути наступні:

- раціональна (роз'яснювальна) психокорекція використовує апеляцію до логіки, свідомості. Вона проводиться в режимі індивідуальних бесід, під час яких у ненав'язливій формі, із залученням прикладів з життя інших акцентуантів, роз'яснюють причини його вчинків, помилок, сильні і слабкі сторони характеру. В ході бесіди психолог прагне підвести його до певного рішення. Тут може бути два варіанти. Або акцентуанта поступово підводять до правильного рішення, щоб у нього склалося враження, що таке рішення він прийняв сам, або при доброму контакті і довірі психолог, використовуючи елементи навіювання, пропонує це рішення.
- групові методи психокорекції також націлені на усвідомлення власних якостей, але використовують для цього опосередкований вплив через думку групи і закономірності міжособистісної взаємодії в групі. Для групових дискусій важливий вибір теми. Вона повинна відповідати інтересам учасників і стосуватися особливостей їхнього характеру. Корисно буває обговорювати такі теми: контакти з оточуючими людьми, взаємини з колегами і членами сім'ї, особистий життєвий успіх. На заключному етапі відбувається взаємна корекція оцінок і побудова шаблонів

продуктивної взаємодії. На цьому етапі виявляється можливим виконувати елементи соціально-психологічного тренінгу, психодрами, невербальні групові методи.

Як індивідуальні, так і групові методи корекції акцентуйованих особистостей пропонують, особливо на початкових етапах, цілеспрямовані дії з усвідомлення своїх специфічних особливостей, своїх слабких і сильних сторін. Подальші кроки вже закріплюють і розвивають досягнутий результат, але акцент на краще усвідомлення власних властивостей і дій проявляється і тут. Не буде перебільшення сказати, що самосвідомість – основна тема психокорекції акцентуйованих особистостей, що саме воно дозволяє намітити контури наступних змін.

Узагальнена мета може конкретизуватися психологом стосовно специфіки випадку. Можливі напрямки психокорекційних дій:

- формування адекватних уявлень про ті соціальні дії і ситуації, в яких людина відчуває себе найбільш вразливою, формування умінь адекватного сприйняття й аналізу соціальних ситуацій і думок оточуючих та продуктивного реагування на них;
- пізнання своїх конструкційних особливостей і нервово-психічних резервів і навчання організації свого стилю життя і діяльності відповідно до наявних внутрішніх обмежень;
- зміна непродуктивних способів реагування в повторних життєвих обставинах за рахунок включення в реагування більш сильних сторін характеру;
- формування адекватного і гнучкого відношення до майбутнього, розвиток різноманітних і змістовних орієнтацій на власне майбутнє. Існує і безліч інших варіантів, що підвищують гнучкість усвідомлення та поведінки.

Висновки. Запропонована система пролонгованої діагностики успішності професійної діяльності в процесі професійного психологічного відбору і супроводження професійної діяльності бійців пожежно-рятувальних підрозділів забезпечує послідовність і накопичення достовірної інформації про професійну придатність фахівця та успішність його діяльності в період проходження служби.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка програми профілактики з метою попередження розвитку професійно обумовлених акцентуацій працівників різних під-

розділів ДСНС України, діяльність яких проходить в умовах з різним рівнем екстремальності .

Список використаних джерел

1. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С. 24 – 46.
2. Морозов О. М. Патопсихологічний аналіз особистості в правоохоронній практиці : Монографія / О. М. Морозов. – К. : Атіка, 2009. – 320 с. – С.154.
3. Екстремальна психологія. – [підручник] / [Євсюков О. П., Куфлієвський А. С., Лебедев Д. В. та ін.]; за ред. О. В. Тімченка. – К. : Август Трейд, 2007. – 502 с.
4. Тогобицька В. Д. Психокорекція професійних деструкцій працівників МНС України : дис... кандидата психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. Д. Тогобицька. – Х., 2011. – 254 с.
5. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 347 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Mil'man V. Je. Stress i lichnostnye faktory reguljacii dejatel'nosti // Stress i trevoga v sporte. – М. : Fizkul'tura i sport, 1983. – S. 24–46.
2. Morozov O. M. Patopsychologichnyj analiz osobystosti v pravoohoronnij praktyci : Monografija / O. M. Morozov. – К. : Atika, 2009. – 320 s. – S.154.
3. Ekstremal'na psihologija. – [pidruchnyk] / [Jevsjukov O. P., Kuflijevs'kyj A. S., Ljebjedjev D. V. ta in.]; za red. O. V. Timchenka. – К. : Avgust Trejd, 2007. – 502 с.
4. Togobyc'ka V. D. Psyhokorekcija profesijnyh destrukcij pracivnykiv MNS Ukrai'ny : dys... kandydata psyhol. nauk : spec. 19.00.09 «Psychologija dijal'nosti v osoblyvyh umovah» / V. D. Togobyc'ka. – H., 2011. – 254 s.
5. Ermolaeva E. P. Psihologija social'noj realizacii professionala / E. P. Ermolaeva. – М.: Institut psihologii RAN, 2008. – 347 s.

E.I. Mykhluk. Psychological prophylaxis of professionally determined rescuers' accentuations. The results of the study of stable individual typological characteristics of the personality, processes of development of professionally determined accentuations, which have prognostic value

in respect to professional activities and represents those reference data, which help to predict further development of the personality and the ways of its correction.

It is shown that the basis of all types of mental maladjustment of Ukrainian rescuers in extreme conditions of service activities is one or more types of employee's personality accentuations. Therefore, the individualization of the approach to the process of adaptation of experts of dangerous professions, taking into account the dominant accentuations of personality, is one of the key terms of the optimization of their professional activities.

A special program for professional psychological support for professionals in the course of vocational training, has three functional areas: diagnostic, psychoprophylactic and correction.

We proposed the system of prolonged diagnostics of success in professional work in the course of professional psychological selection and maintenance of professional activities of fighters at fire-rescue units, taking into account prevailing professionally determined accentuations, which ensures consistency and accumulation of accurate information about the expert's professional fitness and the success of his activities during the period of service.

Key words: professionally determined accentuations, psychoprophylaxis, extreme conditions of activities.

Received January 14, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 29, 2016

УДК [159.955+159.956]

Л.А. Мойсеєнко

Lmoiseyenko@yansex.ru

Неусвідомлені мисленнєві дії у процесі формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі

Moiseienko L.A. Unconscious thinking actions in the forming process of the hypothesis of a creative mathematical problem solution / L.A. Moiseienko // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 327–341.

Л.А. Мойсеєнко. Неусвідомлені мисленнєві дії у процесі формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі. У статті розгляда-

ються питання стосовно психологічної сутності, місця і ролі інтуїції у процесі формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі.

Наголошується на активізації дослідження психологічної сутності творчого мислення у різноманітних видах діяльності людини. Констатується два рівні такої діяльності: усвідомлений і неусвідомлений та відзначається, що взаємодія свідомого й неусвідомленого, як взаємодія логіки й інтуїції у пізнанні є класичною проблемою у психології мислення.

Поряд з цим, зауважено збільшення ролі математики у різних видах діяльності сьогодення, автором констатовано творчий характер математичного мислення, а, відтак, присутність у ньому неусвідомлених мисленневих актів.

Проводиться дослідження творчого математичного мислення через аналіз мисленневих дій при розв'язанні творчих математичних задач. При цьому аналізу піддаються неусвідомлені мисленневі дії, що мали місце у процесі формування гіпотези розв'язку задачі.

Цей аналіз здійснено у межах процесуально-динамічної схеми проектування розв'язку творчої математичної задачі, у якій виділено та описано мікроетапи: визначення орієнтирів, виникнення провідної ідеї розв'язку, побудова логічних зв'язків між структурними елементами задачі, настання суб'єктивної впевненості у правильності розв'язку.

Досліджено зміст мисленневих орієнтирів, що виникають неусвідомлено при розв'язанні творчих математичних задач, їх роль у структуруванні інформації та зародженні різноманітних гіпотез. Описано специфіку виникнення та функціонування неусвідомленої провідної ідеї у пошуковому процесі, яка визначає напрям усвідомлених мисленневих дій, спрямованих на побудову логічного ланцюга міркувань від умови до розв'язку. Зроблено акцент на значущості суб'єктивної впевненості у якості отриманого результату, що виникає неусвідомлено.

Ключові слова: творче математичне мислення, процес проектування розв'язку, неусвідомлені мисленневі дії, орієнтири змісту задачі, провідна ідея.

Л.А. Мойсеєнко. Неосознанные мыслительные действия в процессе формирования гипотезы решения творческой математической задачи. В статье рассматривается вопрос, касающийся психологической сущности, места и роли интуиции в процессе формирования гипотезы решения творческой математической задачи.

Акцентируется внимание на активизации исследования психологической сущности творческого мышления в различных видах деятельности человека. Констатируются два уровня такой деятельности: осознанный и неосознанный и подчеркивается, что взаимодействие осознанного и неосознанного, как взаимодействие логики и интуиции в познании, является классической проблемой в психологии мышления.

Вместе с тем, подчеркнуто увеличение роли математики в разных видах деятельности, автором констатирован творческий характер ма-

тематического мышления, а, следовательно, присутствие в нем неосознанных мыслительных актов.

Проводится исследование творческого математического мышления через анализ мыслительных действий при решении творческих математических задач. При этом, анализируются неосознанные мыслительные действия, которые имели место в процессе формирования гипотезы решения задачи.

Этот анализ произведён в пределах процессуально-динамической схемы проектирования решения творческой математической задачи, в которой выделены и описаны микроэтапы: выделение ориентиров, возникновение приоритетной идеи решения, построение логических связей между структурными элементами задачи, возникновение субъективной уверенности в правильности решения.

Исследовано содержание мыслительных ориентиров, которые возникают неосознано при решении творческих математических задач, их роль в структурировании информации и зарождении различных гипотез. Описана специфика возникновения и функционирования неосознанной главной идеи поискового процесса, которая определяет направление осознанных мыслительных действий, устремлённых на построение логической цепи умозаключений от условия к решению. Сделан акцент на значимости субъективной уверенности в качестве полученного результата, которая возникает неосознанно.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, процесс проектирования решения, неосознанные мыслительные действия, ориентиры условия задачи, приоритетная идея.

Постановка проблеми. Завдання активізації людського фактора тісно пов'язане з місцем і роллю творчості в діяльності людини. Це ставить перед психологічною наукою складні і відповідальні завдання ґрунтовного дослідження пізнавальних процесів, особливо у нових, нестандартних умовах. Мисленнєвий процес один із таких.

Творчий мисленнєвий процес, поряд із логічними послідовними кроками, містить результати, шляхи виникнення яких є неусвідомленими, тобто інтуїтивними. Взаємодія свідомого й неусвідомленого, як взаємодія логіки й інтуїції у пізнанні є *класичною проблемою* у психології мислення. Саме тому вивчення змісту, походження, природи неусвідомлених мыслительних актів у процесі роз'язування творчих задач весь час знаходяться в полі зору психологів. Виявлення психологічної сутності інтуїції як складової пошукового мисленнєвого процесу, з однієї сторони, сприяє утворенню цілісної моделі творчого мислення, з другої – розширює можливість його активізації через залучення тих його складових компонентів, що можуть стати чинниками інтуїтивної мисленнєвої продукції. Відповідь на питання пов'язані з

природою неусвідомлених актів творчого мисленнєвого процесу можна знайти через з'ясування їх змісту стосовно різних видів діяльності людини.

Слід зауважити, що сьогодні спостерігається збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук, вона фактично стала важливою складовою пізнання. Математизація знань – це природний процес, що дозволяє заощаджувати різні ресурси, потрібні для розв'язання виникаючих проблем. Тому актуальності набувають дослідження функціонування математичного мислення впродовж пошукового процесу, місця і ролі усвідомлених і неусвідомлених мисленнєвих актів упродовж розуміння змісту математичної задачі, проектування її розв'язку, апробації знайденого розв'язку тощо.

Метою нашої статті є обґрунтування ролі і значущості неусвідомлених мисленнєвих актів упродовж мікроетапів побудови розв'язку творчої математичної задачі студентами технічного вишу, адже їх процес навчання передбачає опанування великим обсягом математичних знань та формування у студентів умінь і навичок послуговуватися ними при вирішенні технічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнюючи позиції науковців та провівши власне дослідження, можемо стверджувати, що процес формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі розпочинається на етапі вивчення умови з суб'єктивного *виділення орієнтирів у задачі*; формування гіпотези відбувається під дією *провідної ідеї*, що виникає, розвивається і наповнюється змістом у ході пошукової діяльності; під дією провідної ідеї утворюється *логічний ланцюг міркувань*, що розпочинається з умови і завершується розв'язком; формування гіпотези завершується *суб'єктивним переконанням* у можливості задовільнити умову та вимогу задачі [8]. Однак, така загальна характеристика етапу формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі за допомогою вказаних мікроетапів є неповною. Адже інтелектуальний творчий процес, поряд із логічними послідовними кроками, які там описані, містить результати, шляхи виникнення яких є неусвідомленими, тобто інтуїтивними. До того, як у працюючу свідомо думку приходять будь-які припущення в неусвідомленій думці, що завжди працює паралельно свідомості, виникає, функціонує і часом гине маса інших припущень, лише найбільш привабливіші виступають за поріг свідомості. Тому, у шерензі інтересів дослідників до психологічної сутності творчого математичного мислення перебувають пи-

тання стосовно виникнення і функціонування неусвідомлених мисленневих знахідок.

Багато авторів, складаючи схеми творчого процесу, окремо виділяють інтуїтивний етап. Зокрема, згідно точки зору Г.Уоллеса схема виглядає так: 1) підготовка: формулювання задачі та початкові спроби її вирішення; 2) інкубація: відволікання від задачі та переключення на інший предмет; 3) осяяння (інсайт): інтуїтивне проникнення в сутність задачі; 4) перевірка: випробування та реалізація рішення [17].

Існують інші психологічні схеми взаємозв'язку усвідомлених і неусвідомлених актів у процесі пошуку розв'язку творчої задачі. Частіше всього вчені сходяться на тому, що такі акти мають свою почерговість: у процесі розв'язання інтуїтивно здобутий результат переходить на усвідомлений рівень, після обробки системою логічних операцій новий результат переходить на інтуїтивний рівень більш вищого порядку, щоб потім знову виникнути на усвідомленому рівні, але в новій якості [5, 11, 16].

Найбільш разучим у таких актах виглядає передбачення позитивного результату після впровадження ідей, походження яких суб'єкт не може пояснити. У таких випадках кінцевий висновок, наслідок, суб'єкт продукує раніше пізнання логічних кроків, що ведуть до нього. Історія математичних відкриттів має багато прикладів геніальних здогадок про певні математичні результати (співвідношення між математичними об'єктами, різні математичні твердження тощо), які були сформульовані значно раніше, ніж логічно встановлені (доведені). Часто догадки про математичні закономірності і їх доведення належали різним особам. У наш час також існують сформульовані та емпірично перевірені теореми, що ще не мають логічного доведення.

Як відомо, логічне математичне міркування здійснюється в межах певних математичних законів, порушення яких веде до порушення логічних висновків. Але і строге дотримання їх часто стає бар'єром на шляху пошуку розв'язку. В той же час, інтуїтивний пошук «не відчуває» подібних перешкод. Суб'єкт отримує результат і лише після цього, на логічному рівні, намагається скласти ланцюг логічних кроків, що задовільнили б існуючі закони.

Найбільш відомими спробами знайти загальні компоненти математичної творчості стали ідеї, які належать А.Пуанкаре, Д.Пойа, Ж.Адамару, Г.Біркгофу, Н.Бурбакі. Всі пошуки у цьому напрямку тією чи іншою мірою стосуються з'ясування сутності та взаємовідношення усвідомлених мисленневих дій і

здогадок творчого математичного мислення. І хоча Д.Пойа входить з того, що математичне знання утворюється в результаті правдоподібних міркувань, що нагадують експериментальний метод природничих наук [11], а Н.Бурбакі переносить акцент з аналізу діяльності суб'єкта на аналіз норм організації об'єкта (структури математичних знань) [3], все ж з точки зору Ж.Адамара, А.Пуанкаре в основі математичної творчості лежить математична інтуїція як результат роботи підсвідомості [1,13]. А російський математик і філософ Д.Д. Мордухай-Болтовський підкреслював, що математичне мислення глибоко проникає в неусвідомлену сферу, то впливаючи на поверхню, то занурюючись у глибину [10].

Механізми відшукування інтуїтивного розв'язку знаходяться в стадії дослідження психологами і пояснюються за допомогою підсвідомої діяльності суб'єкта. На думку С.Л. Рубінштейна інтуїтивне розв'язування – це таке розв'язування, коли результат може бути передбачений, а шляхи до нього невідомі. Це вбачання шуканого результату, що має в своїй основі тривалу пошукову роботу [14].

Я.О. Пономарьов вважає провідною в цьому роль, так званих, побічних продуктів (неусвідомлювані суб'єктом продукти попередньої діяльності), ефективність яких зростає при вичерпуванні усвідомлюваних прийомів розв'язування задач. Тобто, на думку автора, у творчому процесі необхідно виділити фазу інтуїтивного розв'язування, яка настає після виникнення суб'єктивного висновку про недостатність використовуваних знань, умінь, навичок для створення задуму. Отже, при умові, що всі доступні суб'єкту знання вичерпані, а прагнення розв'язати задачу ще не згасло, в дію вступає інтуїція. Підґрунтя для її виникнення в попередньо усвідомленій діяльності, що формує інтуїтивну модель ситуації. При цьому, «... логічне розв'язування творчої задачі виникає лише на базі інтуїтивного, тобто тоді, коли задача вже розв'язана» [12, с.153].

В.О. Моляко пояснює інтуїтивний розв'язок як наслідок так званого, «реле-ефекту», що є психологічним каталізатором інтуїтивного розуміння рішень, зміст якого у замиканні структурно-функціональних блоків та елементів певними суттєвими для суб'єкта елементами [9].

Слід зауважити, що, вивчаючи неусвідомлені акти в процесі формування проекту розв'язку, науковці в першу чергу активно досліджують роль і місце логіки в інтуїтивному мисленні.

Ще Пуанкаре А. в свій час наполягав, що живе математичне міркування не може бути лише однією мертвою логічною схе-

мою. Згідно його точки зору, логіка та інтуїція відіграють свою власну, необхідну для пошукового процесу, роль: логіка як засіб доведення; інтуїція як засіб винахідливості [13]. Підхоплюючи цю думку, Г. Вейль стверджує, що доведення санкціонує і узаконює інтуїтивні знахідки, зводить до мінімуму ризик виникнення протиріччя, якими завжди наповнене інтуїтивне осяяння [4].

М. Клайн стоїть на позиції, що в математиці інтуїція відіграє головну роль, однак вона сама по собі може привести до надто загальних тверджень. Інтуїція відкидає будь-яку обережність – логіка вчить стриманості [6].

Інший математик, А. Лебег, підкреслює, що логіка може змусити математика не прийняти деякі доведення, але вона не зможе примусити його повірити в жодне доведення [7]. Цим самим автор наголошує на тому, що хоч логіка закріплює інтуїтивні мислительні знахідки, все ж вона сама звертається до інтуїції в пошуках підтримки і допомоги.

Л.Л. Гурова в своїх дослідженнях дійшла висновку, що інтуїцію не можна відділити від використання логічної інформації, що у розв'язуванні задач інтуїтивні і дискурсивні процеси закономірно взаємодіють. Область пошуку встановлюється інтуїтивно, а завершують пошук дискурсивні процеси. Інтуїція – «... компонент генерування гіпотез і стратегій розв'язування...» [5, с. 44].

Отже, логіка і інтуїція не спрямовані одна проти одної. Кожна з них необхідна в свій час і на своєму місці в творчому пошуковому, математичному процесі. Раптове осяяння здатне відкрити істину, але посилення на інтуїцію не може бути основою для прийняття будь-якого твердження. Інтуїтивні здогадки суб'єктивні і нестійкі, вони потребують логічного обґрунтування.

У літературних джерелах, присвячених математичній творчості, часто вказується на існування інкубаційних фаз у творчому мисленнєвому акті, проте, яким чином людина виробляє рішення в період більш-менш тривалої перерви в пошуковій діяльності і, займаючись зовсім іншими справами, достовірно невідомо.

Г. Саймон зробив спробу пояснити явище інкубації тим, що працюючи над задачею, суб'єкт опирається на відносно невелику кількість концептів, які зберігаються в обмеженій за своїми можливостями короткочасній пам'яті. Коли суб'єкт перестає працювати над задачею, інформація з оперативної пам'яті швидко забувається, що може бути досить сприятливим фактом при непродуктивному пошуку розв'язку [15]. Тобто, суб'єкт у період

інкубації забуває нещодавно розроблюваний нерезультативний варіант пошуку і, цим самим, отримує можливість займатися іншими, більш перспективними.

На думку Халперн Д., інформація, яка зберігається в пам'яті людини, взаємопереплітається одна з одною, утворюючи сітку, схожу на павутину. «Коли комусь в голову приходить нова ідея, значить він вдало проклав шлях по своїй сітці знань від одного місця до іншого – нова ідея являє собою поєднання раніше не поєднаних вузлів» [16, с. 458]. Таким чином, з позиції цього автора, під час інкубаційного періоду, коли суб'єкт свідомо не проводить пошукової діяльності, за нього це робить його підсвідомість. Вона продовжує подорожувати по його сітці знань, активізуючи різні переплетення, що стосуються різних галузей, у нашому випадку математики, різних властивостей структурних елементів, різних теоретичних тверджень. Так виникають несподівані «знахідки», що з'являються невідомо звідки і задовільняють проблемну ситуацію, яка задається конкретною задачею.

Раптовий розв'язок може настати не лише після інкубаційного періоду, але і в період активних пошукових дій. Таке явище, як відомо, називається інсайтом. Слід зауважити, що він, як правило, настає після періоду концентрації зусиль, тобто тоді, коли суб'єкт, що розв'язує задачу, вже ознайомлений з нею і має у своєму розпорядженні можливі розв'язки.

Д. Пойя, надавав виключного значення індуктивній фазі в математичній творчості. Він підкреслював, що математична ідея потребує спочатку здогадки, яка пізніше мусить бути логічно обґрунтована [11]. З цього приводу він писав: «...задача після тривалої перерви може повернутися в поле нашої свідомої діяльності більш зрозумілою і близькою до свого рішення, ніж вона була в той момент, коли ми припинили свідомо працювати над нею. Хто зробив її більш зрозумілою, хто наблизив її розв'язок? Очевидно, ми самі, працюючи над нею підсвідомо.» [11, с.114]

Проте, будучи однастайними щодо процесу формування розв'язку як процесу висування й перевірки гіпотез, дослідники, вказуючи на функціонування неусвідомлених мисленневих актів, не дають аналізу їх ролі та функціонування на мікроетапах побудови гіпотези розв'язку творчої математичної задачі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення, вивчаючи мисленневий процес студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу в процесі розв'язання ними творчих математичних задач. Кожен студент

розв'язав по 20 математичних задач, що, на нашу думку, охоплюють різні сторони творчого математичного процесу. Це дало нам можливість проаналізувати процесуально-динамічний зміст проектування розв'язку творчих математичних задач.

Відразу зауважимо, що процес формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі був «інкрустований» неусвідомленими мисленневими знахідками на всіх його мікроетапах. Зупинимось детальніше на аналізі неусвідомлених мисленневих проявів, які мали місце в нашому дослідженні.

Ми вважаємо, що формування гіпотези розв'язку розпочинається з виділення суб'єктивно привабливих елементів, їх властивостей, акцентування уваги на певній частині умови задачі – тобто з *виділення орієнтирів* у задачі (перший мікроетап). Аналізуючи виникнення таких орієнтирів, ми прийшли до висновку, що не завжди суб'єкт може пояснити, чому саме його зацікавив той чи інший математичний об'єкт, та чи інша частина умови задачі; чому актуалізувалась конкретна математична інформація. Тобто, мова йде про явну суб'єктивну перевагу, яка надається одним елементам над іншими, коли студенти деколи без видимої причини, неусвідомлено, зі значною наполегливістю і переконаністю на певному етапі розв'язання задачі задіюють одну і ту ж групу структурних елементів, одні і ті ж їх властивості, одні і ті ж теоретичні твердження. У подальшому, частіше всього міркування саме навколо таких *елементів-орієнтирів* приводили їх до формування гіпотези розв'язку.

Оскільки виділення орієнтирів у задачі є першим кроком в напрямі формування ідеї розв'язку, то варто констатувати, що інтуїтивні моменти мають місце вже на перших мікроетапах побудови проекту розв'язку. Тобто суб'єкт може інтуїтивно виділити певну ланку задачі, відчувши її важливість і значення для майбутнього розв'язку. Ідея ще не сформована, але існує суб'єктивне переконання у значущості певних математичних об'єктів для майбутнього розв'язку. І у тих випадках, коли суб'єкту не вдавалось сформулювати гіпотезу або гіпотеза не витримала перевірки і не стала основою розв'язку, він залишався переконаним у важливості виявлених орієнтирів для процесу розв'язування.

На шляху формування *провідної ідеї* гіпотези розв'язку часто зустрічаються «осіяння», зміст яких у використанні в тому чи іншому ракурсі різних структурних одиниць, тобто *встановлюються нові функціональні можливості структурних елементів задачі*. Йдеться і про виникнення здогадок щодо принципів побудови новоутворень із структурних елементів задачі і

теоретичних фактів (поєднання кількох складових елементів у ціле, або роз'єднання існуючих на складові) []. Вихідне значення складових елементів у таких мисленневих новоутвореннях мутує, а те нове, що набуває своїх власних властивостей, починає слугувати орієнтиром у подальших пошукових діях. Проліструємо це на прикладі задачі: *Сказав Чахлик невмирущий Івану-Царевичу: «Жити тобі до завтрашнього дня. Ранком з'явись до мене. Задумаю я три цифри – а, в, с. Назвеш мені три числа x, y, z . Вислухаю і скажу, чому рівна сума $ax + vy + cz$. Тоді відгадай, які а, в, с я задумав. Не відгадаєш – голова з плеч».*

Пояснимо, що для того, щоб із суми $ax + vy + cz$ можна було зчитати значення цифр a, v, c , їх необхідно множити на такі числа, які не змінювали би цифр. Такими є, наприклад, $x = 100, y = 10, z = 100$. Здогадка при розв'язанні цієї задачі полягала у тому, щоб вважати доданок ax – першою цифрою суми $ax + vy + cz$, vy – другою цифрою, cz – третьою цифрою. Це математичні новоутворення, адже добутки двох елементів (цифри і числа) будуть функціонувати як самостійні структурні елементи.

Виділення з-поміж багатьох гіпотез *провідної ідеї* (другий мікроетап формування розв'язку) може бути також неусвідомленим і виникати як здогадка. У цьому випадку спостерігається мисленнєве охоплення суб'єктом всієї проблемної (задачної) ситуації готовою програмою виходу з неї. Відбувається миттєве синтезування складових частин: від умови існування проблеми через зміст самої проблеми, до готового її вирішення. Суб'єкт демонструє магістральне бачення математичної задачі: охоплює певні структурні елементи і методи їх включення у логічний ланцюг (сам логічний ланцюг також часто продукується паралельно), що веде до вирішення математичної проблеми. Тобто, в той час, як логічна побудова гіпотези розв'язку творчої математичної задачі проходить як процес наповнення первинного уявлення про розв'язок математичним змістом, інтуїтивно сформована гіпотеза розв'язку відразу постає у готовому вигляді. При цьому, як правило, поза увагою залишаються деякі деталі у неусвідомлено виниклому логічному ланцюгу. Та суб'єктивна впевненість, на фоні якої демонструються інтуїтивно знайдені догадки, сприяє активному усвідомленому пошуку недостаючих ланок. Все ж *побудова логічного ланцюга міркувань* (третій мікроетап формування розв'язку), що доводить правильність провідної ідеї, проходить на усвідомленому рівні.

Зауважимо, що логічна побудова гіпотези розв'язку здійснюється в межах деякої моделі проблемної ситуації, описаної

задачею. Інтуїтивні гіпотези розв'язку, виникаючи на фоні діючої моделі задачі, не обмежені її рамками, вони не завжди корелюють зі змістом моделі проблемної ситуації, що утворюється розв'язуючим на усвідомленому рівні розв'язання.

Найбільш разучим у таких актах виглядає передбачення позитивного результату після впровадження догадок, походження яких суб'єкт не може пояснити. У таких випадках кінцевий висновок суб'єкт продукує раніше пізнання логічних кроків, що ведуть до нього. Та *суб'єктивна впевненість*, на фоні якої демонструються інтуїтивні мисленнєві знахідки, сприяє активному усвідомленню, пошукові недостаючих ланок для їх логічного обґрунтування.

Що ж до механізмів інтуїтивних знахідок у процесі формування проекту розв'язку задачі, то це, по-перше, *аналогія* [8]. Особливо яскраво вона проявлялася при інтуїтивному утворенні нових структурних елементів. Поєднання, складання кількох елементів, заміщення функцій одного елемента іншими, функціональне переродження елементів частіше відбувається за аналогією до відомої суб'єкту ситуації. Щоправда, результат таких операцій часто несподіваний і оригінальний. Він прямо залежить від суб'єктивного досвіду студента.

За аналогією інтуїтивно виникали задуми багатьох розв'язків. Наприклад, при розв'язуванні задачі:

Чи існують такі значення параметру a , при яких нерівність $4\cos^2x - 4\sin^2x < 10$ – a виконувалась би для будь-якого x ?

У студента виникла здогадка звести нерівність до квадратної: $4\sin^2x + 4\sin x + (6 - a) < 0$ і провести дослідження за знаком дискримінанта, як у випадку квадратного тричлена.

Переважну більшість інтуїтивних знахідок за аналогією можна пояснити, виходячи з того, що в математиці існує багато алгоритмічних прийомів для розв'язування різних математичних задач. Такі прийоми в процесі розв'язування певних задач виконують роль побічних продуктів, що неусвідомлено підключаються до пошуку розв'язку.

Часто навіть безцільно маніпулюючи математичними об'єктами (членами рівняння, нерівності, проводячи висоту, бісектрису в геометричних фігурах тощо), студент утворює різні поєднання, комбінації елементів. Згодом деякі з них перетворюються в нові структурні елементи і раптом набувають суб'єктивної значущості і перетворюються в орієнтири для подальшого пошуку. Спостерігається поєднання досить віддалених, навіть антагоністичних ідей. У таких випадках комбі-

нування ставало основою певних гіпотез. За таким принципом часто розв'язувались задачі при залученні рівнянь. Рівнянням описувалась не вся задачна ситуація, а лише її частина, що полегшувало процес розв'язування, порівняно з традиційним способом.

Зустрічались випадки, коли продукт неусвідомленої мисленнєвої діяльності є результатом реконструкції відомих логічних прийомів. Проілюструємо це на прикладі розв'язування задачі:

Один чоловік купив 30 птахів за 30 гривнів. За кожні три горобці заплачено 1 гривню, за кожні дві синиці – також 1 гривню, за кожного голуба – 2 гривні. Скільки куплено птахів кожного виду?

При традиційному розв'язуванні, за допомогою складання рівняння, можна отримати лише одне рівняння з двома невідомими: $180 - 10x - 9y = 0$ (x – кількість горобців, y – кількість горлиць)

Такий стан речей приводить до вимоги знайти розв'язок одного рівняння з двома невідомими. Цього можна досягти після усвідомлення того, що необхідно шукати лише цілі корені, а це, в свою чергу, можна здійснити на основі здогадки про реконструювання рівняння наступним чином:

$$y = 20 - \frac{10x}{9}.$$

Тепер шлях підбору значення x стає очевидним: $x = 9$ (щоб отримати ціле число), а звідси: $y = 10$.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що у процесі формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі виникають і активно функціонують неусвідомлені мисленнєві знахідки на всіх його мікроетапах. Вони можуть функціонувати як орієнтири пошукового процесу, породжувати провідну ідею розв'язку, слугувати суб'єктивній впевненості у правильності вибраного шляху розв'язання. В основі механізмів здогадки лежать дії за аналогією, комбінаторні дії, реконструктивні дії.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. У подальших розвідках важливо проаналізувати психологічний вплив особистісного аспекту на зміст і функціонування неусвідомлених мисленнєвих актів на мікроетапах формування проєкту розв'язку творчої математичної задачі. Такий аналіз був би досить інформативним, якби вдалося дослідити залежність їх змісту від мисленнєвих стратегій, від мисленнєвих стилів того, хто розв'язує математичну задачу.

Список використаних джерел

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М. : Соврадио, 1970. – 152 с.
2. Биркгофф Г. Математика и психология / Г. Биркгофф. – М. : Сов. радио, 1977. – 96 с.
3. Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
4. Вейль Г. Математическое мышление / Г. Вейль. – М. : Наука, 1989. – 400 с.
5. Гурова Л.Л. Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека / Л.Л. Гурова. – М. : Педагогика, 1979. – С. 8–45.
6. Клайн М. Математика. Поиск истины / М. Клайн. – М. : Мир, 1988. – 295 с.
7. Лебег А. Об измерении величин / А. Лебег. – М. : Изд-во иностр. л-ры, 1960. – 437 с.
8. Мойсеенко Л.А. Процесуально-динамічний зміст проектування розв'язку творчих математичних задач / Л.А. Мойсеенко, І.М. Гураль // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 342–354.
9. Моляко В.О. Творческая конструкторология (пролегомены) : / В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
10. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия, Психология. Математика / Д.Д. Мордухай-Болтовский. – М. : Серебряные нити, 1998. – 552 с.
11. Пойя Д. Математическое открытие / Д. Пойя. – М. : Наука, 1976. – 448 с.
12. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
13. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре . – М. : Наука, 1990. – 735 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Политиздат, 1976. – 416 с.
15. Саймон Г. Науки об искусственном / Г. Саймон. – М. : Мир, 1972. – 148 с.
16. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург, 2000. – 503 с.

17. Welsh G.S. Perspectives in the study of creativity // *Journal of creativity behaviour*. – Buffalo. – 1973. – Vol.7. – №4. – 234–246 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adamar Zh. Issledovaniya psihologii processa izobreneniya v oblasti matematiki / Zh. Adamar. – M. : Sovradio, 1970. – 152 s.
2. Birkhoff G. Matematika i psihologija / G. Birkhoff. – M. : Sovradio, 1977. – 96 s.
3. Burbaki N. Arhitektura matematiki / N. Burbaki. – M. : Znanie, 1972. – 32 s.
4. Vejl' G. Matematicheskoe myshlenie / G. Vejl'. – M. : Nauka, 1989. – 400 s.
5. Gurova L.L. Semantika, logika, intuicija v myslitel'noj dejatel'nosti cheloveka / L.L. Gurova. – M. : Pedagogika, 1979. – S. 8–45.
6. Klajn M. Matematika. Poisk istiny / M. Klajn. – M. : Mir, 1988. – 295 s.
7. Lebeg A. Ob izmerenii velichin / A. Lebeg. – M. : Izd-vo inostr. l-ry, 1960. – 437 s.
8. Mojsejenko L.A. Procesual'no-dinamichnyj zmist proektuvannja rozv'jazku tvorchyh matematychnyh zadach / L.A. Mojsejenko, I.M. Gural' // *Problemy suchasnoj' psihologii'* : Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S.Kostjuka NAPN Ukraїny. – Vyp. 28. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2015. – S. 342–354.
9. Moljako V.O. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V.O. Moljako. – K. : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
10. Morduhaj-Boltovskij D.D. Filosofija, Psihologija. Matematika / D.D. Morduhaj-Boltovskij. – M. : Serebrjanye niti, 1998. – 552 s.
11. Pojja D. Matematicheskoe otkrytie / D. Pojja. – M. : Nauka. – 1976. – 448 s.
12. Ponomarev Ja.A. Psihologija tvorchestva / Ja.A. Ponomarev. – M. : Nauka, 1976. – 303 s.
13. Puankare A. O nauke / A. Puankare. – M. : Nauka, 1990. – 735 s.
14. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – M. : Politizdat, 1976. – 416 s.

15. Sajmon G. Nauki ob iskusstvennom / G. Sajmon. – M. : Mir, 1972. – 148 s.
16. Halpern D. Psihologija kriticheskogo myshlenija / D. Halpern. – Sankt-Peterburg, 2000. – 503 s.

L.A. Moiseienko. Unconscious thinking actions in the forming process of the hypothesis of a creative mathematical problem solution. The article deals with the issues of psychological nature, place and role of intuition in the forming process of the hypothesis of a creative mathematical problem solution.

It emphasizes on the intensification of studies of psychological essence of creative thinking in various types of human activity. Two levels of this activity are stated: conscious and unconscious, and it is noted that the interaction of conscious and unconscious, as the interaction of logic and intuition in cognition, is a classic problem in the psychology of thinking.

Besides, the article notices the increase of the role of mathematics in various present activities, the author states the creative character of mathematical thinking and, therefore, the presence in it of unconscious thinking acts.

A study of creative mathematical thinking is conducted through the analysis of thinking actions in solving creative mathematical problems. This analysis deals with the unconscious thinking actions that occurred during the forming of the hypothesis to solve the problem.

This analysis is carried out within the procedural dynamic scheme of planning of a creative mathematical problem solution, in which the author identifies and describes the micro stages: determination of guidelines, emergence of the leading idea of the solution, building of logical connections between the structural elements of the problem, appearance of subjective confidence of correctness of the solution.

The article studies the content of thinking guidelines arising unconsciously during the solving of creative mathematical problems, their role in structuring the information and appearance of various hypotheses. It describes the specific character of emergence and functioning the unconscious leading idea in the search process, which determines the direction of conscious thinking actions aimed at building the logical chain of reasoning from condition to solution. It makes the emphasis on the importance of subjective confidence in the quality of the result, which occurs unconsciously.

Key words: creative mathematical thinking, solution planning process, unconscious thinking actions, guidelines of the content of the problem, leading idea.

Received January 11, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 29, 2016

Особливості креативності як професійно вагової якості студентів-менеджерів

Moskovchenko A.A. The specificity of creativity as a professional necessary quality of students-managers / A.A. Moskovchenko // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 342–351.

А.А. Московченко. Особливості креативності як професійно вагової якості студентів-менеджерів. Стаття присвячена вивченню особливостей креативності студентів-менеджерів. Автором визначено основні аспекти вивчення проблеми креативності сучасних управлінців, що не достатньо вивчені науковцями та потребують посиленої дослідницької уваги. Також обґрунтовано роль креативності у фаховій діяльності сучасного менеджера, виконанні ним своїх професійних функцій. При цьому, визначено, що креативність є тією професійно важливою якістю менеджера, що дає йому можливість приймати виробничо виважені та обґрунтовані рішення, успішно організувати діяльність колективу.

Описано результати емпіричного дослідження креативності майбутніх управлінців. З'ясовано, що сучасним студентам-менеджерам властива орієнтованість на прояви креативності у навчальній та професійній діяльності. У статті проаналізовано особливості вираженості різних компонентів дивергентного мислення студентів-менеджерів – оригінальність, продуктивність, розробленість і гнучкість. Також, автором описано специфіку прояву вербальної креативності майбутніх менеджерів, таких її характеристик як оригінальність, продуктивність та унікальність. Проаналізовано співвідношення рівнів інтелектуальної активності досліджуваних при вирішенні творчих завдань – стимульно-продуктивного, евристичного та власне креативного. Автором визначено, що сучасним менеджерам властиві виражені характеристики оригінальності, продуктивності і розробленості образів дивергентного мислення, переважання стимульно-продуктивного і евристичного рівнів інтелектуальної активності при вирішенні творчих задач при відносно низьких показниках вербальної креативності. На основі викладених результатів дослідження автором сформульовані висновки та окреслені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: креативність, професійні якості, студенти-менеджери, дивергентне мислення, вербальна креативність, інтелектуальна активність, продуктивність творчої діяльності менеджерів.

А.А. Московченко. Особенности креативности как профессионально важного качества студентов-менеджеров. Статья посвящена изучению особенностей креативности студентов-менеджеров. Автором определены те основные аспекты изучения проблемы креативности современных управленцев, которые не достаточно изучены учеными и требуют усиленного исследовательского внимания. Также обоснована роль креативности в профессиональной деятельности менеджера, выполнении им своих функций. При этом определено, что креативность является тем профессионально важным качеством менеджера, которое дает ему возможность принимать производственно взвешенные и обоснованные решения, успешно организовывать деятельность коллектива.

Описаны результаты эмпирического исследования креативности будущих управленцев. Определено, что современным студентам-менеджерам свойственна ориентация на проявления креативности в учебной и профессиональной деятельности. В статье проанализированы особенности выраженности разных компонентов дивергентного мышления студентов-менеджеров – оригинальность, продуктивность, разработанность и гибкость. Автором также описана специфика проявления вербальной креативности будущих менеджеров, таких ее характеристик как оригинальность, продуктивность и уникальность. Проанализировано соотношение уровней интеллектуальной активности исследуемых при решении творческих задач – стимульно-продуктивного, эвристического и собственно креативного. Автором определено, что современным менеджерам свойственны выраженные характеристики оригинальности, продуктивности и разработанности образов дивергентного мышления, преобладание стимульно-продуктивного и эвристического уровней интеллектуальной активности при решении творческих задач при относительно низких показателях вербальной креативности. На основании изложенных результатов исследования автором сформулированы выводы и определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: креативность, профессиональные качества, студенты-менеджеры, дивергентное мышление, вербальная креативность, интеллектуальная активность, продуктивность творческой деятельности менеджеров.

Постановка проблеми. Сутність сучасного менеджменту полягає в оптимізації конкретних завдань управління завдяки раціональному та оптимальному використанню ресурсів: матеріальних, матеріально-технічних, кадрових, фінансових тощо. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема професійного росту, або професійної кар'єри працівників управлінської галузі як однієї зі складових особистого розвитку, підвищення рівня знань, умінь та компетентності, тобто постійного руху до успіху.

Попри посилену дослідницьку увагу до проблеми становлення професійно важливих якостей управлінців, окремі її аспекти

і досі вивчено недостатньо. По-перше, на сьогоднішній день відсутні дослідження, де б аналізувалася цілісна система вимог до висококваліфікованих умінь майбутніх менеджерів аналітично і творчо поводитись у складних виробничих ситуаціях.

По-друге, вимоги до фахівця в умовах сучасного суспільства суттєво змінилися, вимагають різноаспектної компетентності молодих спеціалістів.

По-третє, дослідження особливостей креативності менеджерів важливе у контексті їх психологічної готовності до здійснення управлінської діяльності. Адже, відсутність досвіду здійснення практичної діяльності, як правило, викликає у студентів негативні переживання, що може провокувати не завжди позитивне ставлення до навчання у ВУЗі та майбутньої професії.

Для ефективного здійснення основних видів діяльності управлінця особливе значення мають властиві особистості навички комунікації, організації діяльності людей та переважання мотивації успіху у діяльності. При цьому, дані якості особистості залежать від рівня її самооцінки, що визначає ступінь рівня домагань фахівця у його професійній діяльності.

Проте, переважаючим аспектом у структурі професійно важливих якостей майбутніх менеджерів є креативність як спроможність нестандартно планувати, організовувати та реалізовувати професійну діяльність менеджерами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці досліджень визначено, що саме креативність виступає ключовою характеристикою менеджерів різного рівня відповідно до сучасних умов їх професійної діяльності. Це пов'язано з тим, що в сучасних соціально-економічних та суспільно-політичних умовах особливого значення набула спроможність керівника та менеджера не лише швидко адаптуватися до умов ринку праці та мінливих стратегій взаємодії з клієнтами, але і проявляти виражену креативність в організації діяльності установи, зміні стратегії використання ресурсів організації, по-різному планувати та реалізовувати діяльність організації.

Саме наявність вираженої креативності є запорукою прийняття нестандартних, а отже – ефективних та виробничо обґрунтованих і економічно вигідних рішень менеджером. Адже, сформовані уміння управлінця творчо і нестандартно мислити в умовах пізнавальної та розумової діяльності переносяться на ситуації виробничого характеру, дозволяють їм максимально використати наявний потенціал та генерувати максимальну кількість управлінських рішень.

Так, у дослідженні І.В.Волкова [1] з'ясовано, що креативність та достатньо високий рівень інтелектуального розвитку виступають вагомими характеристиками особистісного потенціалу менеджера. Важливість креативності у професійному становленні менеджерів доводиться і у дослідженнях К.В. Батовріної [2], де визначені основні закономірності та етапи розвитку креативності як базової характеристики успішних менеджерів. Переважаюча роль креативності менеджерів доводиться і в дослідженні Б.Р.Тамбієвої [3], де дані якості управлінців визначаються як одними з найбільш вагомих компетентностей сучасних менеджерів.

У дослідженні О.М.Харцій [4] вивчена роль креативного потенціалу менеджера. Авторкою було визначено складові креативного потенціалу: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість. Креативність у менеджменті, на її думку, допомагає знаходити ефективні рішення і способи поведінки в нових ситуаціях, переборювати стереотипність мислення і поведінки у звичних ситуаціях, створювати у них нові, оригінальні рішення.

Відповідно, дослідження особливостей креативності студентів-менеджерів є вагомим кроком у забезпеченні їх конкурентоспроможності на ринку праці та професійної компетентності.

Метою нашої статті є опис особливостей креативності студентів-менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Нами здійснено комплексне дослідження креативності в контексті професійного становлення студентів-менеджерів. У даній публікації проаналізовані результати емпіричного вивчення загального рівня креативності, показників дивергентного мислення і вербальної креативності, переважаючих рівнів інтелектуальної активності студентів-менеджерів як їх вагомих професійних якостей. Дослідження проводилося на базі Полтавського університету економіки і торгівлі. У дослідженні брали участь 90 студентів, які навчаються за спеціальністю «Менеджмент» у Полтавському інституті економіки і торгівлі.

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що майже половині досліджуваних властивий високий рівень креативності. Тобто, 44% (40) студентів-менеджерів характеризуються вираженою орієнтацією на прояви творчості у навчальній та, в майбутньому, професійній діяльності. Такі сту-

денти прагнуть проявляти творчість, по-різному вирішувати навчальні задачі, їм властивий виражений креативний потенціал.

При цьому нами визначено, що 22% (20) досліджуваних характеризуються середнім рівнем прояву креативності. Такі студенти переважно схильні до проявів творчості, але часто можуть переносити змістовну направленість і логіку виконання завдань, прийняття рішень з однієї ситуації на іншу.

Окрім цього, визначено, що 34% (30) студентів характеризуються низьким рівнем креативності. Вони не схильні до проявів творчості в навчальній діяльності, житті, вирішенні професійних задач. Таким досліджуваним складно за наявності незначної кількості інформації про об'єкт чи ситуацію прийняти адекватне та креативне рішення. Їх мисленнєва діяльність шаблонна. Вони схильні до перенесення способу мисленнєвої діяльності, алгоритму вирішення задач і поведінки з однієї ситуації на іншу.

Найбільш виражений показник продуктивності творчого мислення студентів-менеджерів зафіксований на високому рівні вираженості у 54% (49) досліджуваних. Ці досліджувані успішно виконали усі завдання на творче мислення, а в реальній навчальній чи професійній діяльності вони схильні вирішувати практично всі поставлені перед ними задачі за відсутності означеної стратегії рішення чи інформації, необхідної для їх виконання.

При цьому визначено, що 41% (37 студентів) характеризуються низьким рівнем продуктивності. Вони вирішують незначну частину (від 10% до 40%) творчих завдань. Таким студентам складно діяти та приймати рішення у невизначених ситуаціях, коли відсутня інформація про особливості завдання чи освоєні раніше способи виконання дій.

Проте, показник продуктивності дивергентного мислення є відображенням кількісної характеристики креативності (спроможності в принципі вирішити творчу задачу на будь-якому рівні). Щоб охарактеризувати власне стратегії креативного вирішення творчих завдань, нами було проаналізовано наступні показники дивергентного мислення досліджуваних, що розкривають його не кількісні, а якісні характеристики – гнучкість, оригінальність і розробленість.

Розробленість творчого мислення властива на високому рівні вираженості 51% (46) досліджуваних. Такі студенти здатні до винахідницької та конструктивної діяльності, вирішення творчих задач. При цьому, під час вирішення таких задач студенти схильні достатньо детально продумувати варіанти їх вирішення, моделювати стратегії виконання завдань, передбачати різні

можливі ризики та перепони на шляху до реалізації поставленої мети. Образи, як створюють такі студенти, характеризуються розробленістю, структурованістю та завершеністю, змістовною відповідністю вихідному завданню.

Натомість, 23% (21) досліджуваних мають виражений низький рівень розробленості творчого мислення. Вони, або взагалі не вирішують творчу задачу, або вирішують її у загальних рисах, намічають приблизний перебіг подій, основні етапи досягнення мети, не маючи змоги спланувати вирішення завдання детально. Також, 26% (23 студенти) студентів мають середній рівень розробленості дивергентного мислення. Деякі ситуації, що вимагають від них креативного підходу, викликають у таких студентів труднощі і виражаються у неспроможності означити чітко етапи досягнення цілі та передбачити труднощі у її виконанні.

Для 43% (39) досліджуваних властива виражена оригінальність як показник креативності. Таким студентам характерна здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Вони, зазвичай, характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю. Оригінальність рішень передбачає здатність уникати легких, очевидних і нецікавих відповідей таких студентів.

Окрім цього, встановлено, що 33% (30) досліджуваних мають низький показник оригінальності. Вони не спроможні до творчого і нестандартного вирішення проблемних та творчих завдань. У тих випадках, коли вони їх вирішують, – досліджувані роблять це стандартним чином.

Також, 33% (30) досліджуваних мають високий рівень гнучкості дивергентного мислення. Таким студентам-менеджерам властиве розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту вирішення проблеми до іншого. Вони спроможні постійно змінювати стратегію вирішення творчого завдання та модифікувати стратегію діяльності при зміні її умов. Ці студенти характеризуються вираженою креативністю як характеристикою пізнавальної сфери.

При цьому, більшість студентів-менеджерів мають низький рівень гнучкості дивергентного мислення. Вони не спроможні до зміни стратегії у вирішенні навчальних та виробничих завдань, характеризуються вираженим ригідним мисленням. Їм також, як правило, властивий обмежений інтелектуальний потенціал.

Також, в емпіричному дослідженні визначено, що студентам-менеджерам властиві достатньо не високі показники вер-

бальної креативності, що доводиться переважанням низьких показників сформованих унікальності (зафіксований у 55% (50 студентів) та оригінальності (61% (55 представників експериментальної групи)). Хоча досліджувані і властивий достатньо високий показник продуктивності, зафіксований нами у 58% (52 студентів), ми не можемо стверджувати про високий рівень вербальної креативності студентів-менеджерів. Це пов'язано з тим, що продуктивність у даному випадку свідчить про кількісну характеристику спроможності вирішити креативну задачу, а унікальність та оригінальність відображають її якісні характеристики. Визначено, що 19% (17 студентів) характеризуються низьким рівнем вербальної креативності та відчувають виражені труднощі у ситуаціях, коли необхідно продемонструвати вміння нестандартно й оригінально оперувати вербальним матеріалом.

Унікальність як показник вербальної креативності властива 22% (19) досліджуваних, які можуть генерувати не просто творчі відповіді, а такі, що якісно відрізняються від статистичних значень. Тобто, їх вербальна креативність має дійсно творчий, нестандартний і новаторський характер. При цьому, 55% (50 студентів) представників досліджуваної вибірки мають низький рівень унікальності як показника вербальної креативності. Їх можливості оригінально поєднувати словесний матеріал істотно обмежені, підкорені використанню вербальних штампів та характеризуються низьким рівнем узагальненості семантики понять.

Встановлено, що 21% (19) досліджуваних мають високий показник оригінальності у вирішенні вербальних завдань. Такі студенти-менеджери можуть проявляти високий рівень творчості в оперуванні вербальним матеріалом. Проте, більшість досліджуваних характеризується низьким показником оригінальності. Їх оперування вербальним матеріалом опирається на стандартні значення слів, які не переносяться з одного контексту на інший.

Нами встановлено, що переважаючими рівнями інтелектуальної активності студентів при вирішенні творчих завдань є стимульно-продуктивний та евристичний, виражені фактично однаковою мірою. При цьому креативний рівень інтелектуальної активності студентів майже не виражений серед вибірки.

Для 42% (38) досліджуваних, яким властивий стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності при вирішенні творчих завдань характерне їх рішення за допомогою гіпотез і знахідок. При сумлінній і енергійній роботі такі досліджувані залишаються в рамках спочатку знайденого способу розв'язання. Вони характеризуються відсутністю «пізнавального інтересу»

та ініціативи, що, переважно, свідчить про низький рівень креативності студентів-менеджерів.

При цьому, 41% (37) студентів-менеджерів характеризується емпіричним рівнем інтелектуальної активності. Їм властиве відкриття закономірностей вирішення творчих завдань емпіричним шляхом. Маючи надійний спосіб рішення, ці досліджувані аналізують склад, структуру своєї діяльності, що призводить до відкриття нових, оригінальних способів вирішення. Це оцінюється самими досліджуваними як «свій спосіб» і дозволяє їм надалі краще справлятися з такими завданнями. Ці особливості інтелектуальної активності майбутніх менеджерів важливі для їх подальшої професійної діяльності, адже дозволять їм успішно та ефективно вирішувати виробничі складні ситуації.

Також визначено, що 17% (15) досліджуваних експериментальної групи мають виражений креативний рівень інтелектуальної активності у вирішенні творчих задач. Їм властива схильність до створення теорії і постановка нової проблеми під час вирішення творчих задач. Виявлена закономірність стає самостійною проблемою для студентів, заради якої вони готові навіть припинити запропоновану їм в ході експерименту діяльність. При цьому часто такі досліджувані виходили на креативний рівень після рішення всього декількох завдань – характерна риса теоретичного мислення – проявляли здатність розкривати істотне шляхом аналізу одиничного об'єкта. Важлива особливість цього рівня інтелектуальної активності майбутніх менеджерів – самодостатність, байдужість до зовнішнього оцінювання. Тобто, такі студенти-менеджери спроможні до проявів креативності у творчій діяльності незалежно від умов та ситуації, в якій вона відбувається. Вони спроможні настільки глибоко занурюватись у творчий процес, що віддаються йому повністю.

Така особливість інтелектуальної діяльності має подвійне значення для майбутніх менеджерів. З одного боку, це їм допомагає, адже дозволяє дійсно креативно вирішувати ситуації та проблеми креативним шляхом. З іншого боку, надмірна включеність фахівців у вирішення задачі є перепоною у професійній діяльності менеджера, адже виводить його з площини вирішення реальних проблем у площину надмірної інтелектуальної діяльності і ускладнює процес прийняття виробничих рішень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Креативність є професійно важливою якістю сучасних менеджерів, що пов'язано зі значною складністю і мінливістю соціально-економічних умов у сучасному суспільстві.

Встановлено, що майже половина студентів-менеджерів характеризується високим рівнем креативності, проте значній частині досліджуваних властивий і низький рівень творчості у розумовій діяльності та вирішенні задач. Також, студенти-менеджери характеризуються вираженим показником продуктивності творчого мислення та схильні до вираженої розробленості рішення проблемної ситуації. Вони проявляють оригінальність при вирішенні творчих задач. При цьому, їм властива дещо менше виражена гнучкість творчого мислення. Окрім цього, студентам-менеджерам переважно властиві стимульно-продуктивний та евристичний рівні інтелектуальної активності у творчій діяльності, що свідчить про їх сформовані вміння творчо вирішувати виробничі задачі відповідно до актуальних умов. Незначна частина досліджуваних має креативний рівень інтелектуальної активності у вирішенні творчих завдань. При цьому, вагомим залишається питання більш глибокого та систематичного вивчення креативного аспекту професійної підготовки студентів-менеджерів у його зв'язку з іншими професійно важливими характеристиками майбутніх управлінців.

Список використаних джерел

1. Волков И.В. Развитие личных потенциалов менеджеров в образовательном пространстве высшей школы: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогическая психология» / И.В.Волков. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
2. Батоврина Е.В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.08. «Социология управления» / Е.В.Батоврина. – Москва, 2007. – 26 с.
3. Тамбиева Б.Р. Личностные детерминанты психологической компетентности менеджера ресторана : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Б.Р.Тамбиева. – Сочи, 2011. – 25 с.
4. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. «Організаційна психологія, економічна психологія» / О.М. Харцій. – Київ, 2008. – 22 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Volkov I.V. Razvitie lichnyh potencialov menedzherov v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly: avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07. «Pedagogicheskaja psihologija» / I.V.Volkov. – Nizhnij Novgorod, 2012. – 25 s.

2. Batovrina E.V. Razvitie kreativnosti upravlenцев v processe professional'noj podgotovki: avtoref. dis... kand. sociol. nauk: 22.00.08. «Sociologija upravljenija» / E.V.Batovrina. – Moskva, 2007. – 26 s.
3. Tambieva B.R. Lichnostnye determinanty psihologicheskoy kompetentnosti menedzhera restorana : avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.01. «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / B.R.Tambieva. – Sochi, 2011. – 25 s.
4. Harcij O.M. Rozvytok kreatyvnoho potencialu u majbutnih menedzheriv organizacij: avtoref. dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.10. «Organizacijna psihologija, ekonomichna psihologija» / O.M. Harcij. – Kyi'v, 2008. – 22 s.

A.A. Moskovchenko. The specificity of creativity as a professional necessary quality of students-managers. The article is aimed to reveal the specificity of students-manager's creativity. The main aspects of contemporary manager's creativity problem investigation that are not researched by scientists yet and need the intensified research attention are defined by the author. Also, the role of creativity in contemporary manager's professional activity, implementation of professional functions by him is founded. Besides, it's defined that creativity is a manager's important professional quality that gives him the opportunities to make informed decision, to organize the collective practice successfully.

The results of future manager's creativity empirical research are described. It is found that the orientation on creativity manifestation in educational and professional activity is inherent to contemporary managers. The specificity of students-manager's different divergent thinking components manifestation, like originality, productivity, elaboration and flexibility, are analyzed in the article. Also, the specificity of future manager's verbal creativity, its originality, productivity and uniqueness is outlined by the author. The correlation of intellectual activity levels in creative tasks solving as stimulus-productive, heuristic and creative are analyzed. It's defined by the author that contemporary managers have characteristics of the originality, productivity, elaboration of divergent thinking images, stimulus-productive and heuristic intellectual activity levels in creative tasks solving with dominance of low rates of verbal creativity. On the base of outlined data the conclusions and perspectives for further investigations are defined by the author.

Key words: creativity, professional qualities, students-managers, divergent thinking, verbal creativity, intellectual activity, manager's creative activity productivity.

Received January 10, 2016
Revised January 29, 2016
Accepted February 24, 2016

Глобальный мир – глобальное межкультурное образование – перспектива медиальной педагогики

Miąso Janusz. The global world – global cross-cultural education – prospects of media pedagogics / Janusz Miąso // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 352–358.

Я. Мьонсо. Глобальний світ – глобальна міжкультурна освіта – перспектива медіальної педагогіки. У статті показано і проаналізовано явища глобалізації і медіатизації, які сьогодні є одними з найбільших викликів для світу і кожного народу. Виявлено, що ми все більше відчуваємо амбівалентність медіатизації – величезні переваги і можливості – Україна прямує до свободи, люди головним чином завдяки мас-медіа, а також зростаючому почуттю національної гідності і самостійності борються за свою національну ідентичність та автономію. Водночас війни і конфлікти не припиняються, бо жахаюча економіка, наприклад, торгівля зброєю, зміцнює міграційні тренди, люди шукають кращого світу і знову ж таки завдяки глобальній мобільній телефонії швидко інформують один одного, куди прямувати. Досліджено явище «культурного міксу», яке йде слідом за міграційним трендом і безсумнівно породжує найбільшу потребу міжкультурної освіти. Показано різноманітність ідей і пропозицій у цьому питанні, які, однак, не допомагають уникнути труднощів. Зроблено висновки, що варто популяризувати таку міжкультурну освіту, яка зміцнює власну totoжність і одночасно відкрита для інших, що не є простим завданням. У персоналістичній концепції Ч. Бартніка (2000) людина є уособленням добра, що виграє у боротьбі зі злом і вмє безперервно трансформувати себе та інших на вищий, кращий рівень життя часто через страждання і біль, однак ця натуральна доброта людини є нашою потужною надією на краще суспільство і кращий світ.

Ключові слова: глобалізація, мас-медіа, медіальна педагогіка, міжкультурна освіта, інформаційне суспільство, транскультурна комунікація.

Я. Мьонсо. Глобальный мир – глобальное межкультурное образование – перспектива медиальной педагогики. В статье проанализированы явления глобализации и медиатизации, которые на сегодня являются

одними из наибольших вызовов для мира и каждого народа. Показано, что мы все больше чувствуем амбивалентность медиатизации – огромные преимущества и возможности – Украина направляется к свободе, люди, главным образом, благодаря масс-медиа, а также растущему чувству национального достоинства и самостоятельности борются за свою национальную идентичность и автономию. В то же время войны и конфликты не прекращаются, потому что ужасающая экономика, как например торговля оружием, укрепляет миграционные тренды, люди ищут лучшего мира и опять же благодаря глобальной мобильной телефонии быстро информируют друг друга, куда направляться. Исследовано явление «культурного микса», которое идёт следом за миграционным трендом и порождает, несомненно, наибольшую потребность межкультурного образования. Показано разнообразие идей и предложений в этом вопросе, которые, однако, не помогают избежать трудностей. Сделаны выводы, что стоит популяризировать такое межкультурное образование, которое укрепляет собственную тождественность и одновременно открыто для других, что не является, по мнению автора, простым заданием. В персоналистической концепции Ч. Бартника (2000) человек является олицетворением добра, которое выигрывает в борьбе со злом и умеет непрерывно трансформировать себя и других на высший, лучший уровень жизни часто через страдание и боль, однако эта натуральная доброта человека является нашей мощной надеждой на лучшее общество и лучший мир.

Ключевые слова: глобализация, масс-медиа, медиальная педагогика, межкультурное образование, информационное общество, транскультурная коммуникация.

Вступление. Перспектива глобальной деревни Маршалла Маклуэна (Griffin, 2003) в настоящее время, несомненно, подверглась радикальной интенсификации, прежде всего посредством СМИ и благодаря масс-медиа, которые в огромном масштабе ускорили и ускоряют передачу информации именно в глобальном измерении (Dijk, 2010). Очень быстро мы узнаём обо всём, что происходит в мире, о светлых и темных сторонах современного мира, следовательно, одновременно осуществляется глобальное образование всех и всего, что является большим вызовом для образования современности, для родителей, учителей, а также журналистов и всех обеспокоенных лучшим образом человечества и общества. Поэтому в данной статье я хочу призвать к обучению и содействию межкультурному образованию, которое в глобальном мире является путём к большему взаимопониманию и созданию лучшего мира.

Глобальный мир, информационное общество и масс-медиа. Агнешка Цыбаль-Михальска и Томаш Гмэрэк в статье «Глобализация – образовательный и социализационный аспект» детально анализируют актуальную ситуацию глобализации, которую

трудно сформулировать однозначно, поскольку спектр этого семантического поля очень широкий, а явление одновременно очень сложное и дифференцированное. Глобализация относится к этим всем проблемам, в результате которых разные народы мира включены в одно мировое общество, глобальное общество, следовательно, это комплекс процессов, которые создают один общий мир (Cybal-Michalska, Gmerek, 2015, с. 10)

Поэтому авторы утверждают, что перспективы обзора глобализирующегося мира трудно уловить, учитывая динамический характер. В следствии явление глобализации, а в частности его процессуальный контекст, считается в большой степени неконтролируемым, спонтанным, а также неотвратимым. Кроме того, сложно определить состояние глобализации современного мира – его удел, кажется, зависит в значительной степени от случайности на поприще глобальных действий, зависимостей и интересов, как подчёркивают авторы (Cybal-Michalska, Gmerek, 2015, с. 10).

Глобализация, по моему мнению, является амбивалентным процессом, который несет огромный масштаб преимуществ, создание большой человеческой семьи, но и одновременно влечет за собой трудности, потому что инкультурация не происходит всегда и везде, а последние трудности с иммиграционными процессами в Европе, к сожалению, показывают актуальность и сложность этих проблем. Потому что унификация и диверсификация в глобализации являются комплементарными, взаимовлияющими процессами, ключевыми для современной фазы развития глобального общества (Cybal-Michalska, Gmerek, 2015, с. 14).

Следовательно, необходимо показать основные темы, которые присутствуют в избранных концепциях глобального образования и задуматься над их главной идеей:

- Роберт Ханвей: 1) перспективное сознание; 2) ответственность за планету; 3) межкультурное сознание; 4) понимание динамики глобальных процессов; 5) сознание человеческих выборов;

- Вильям Кнейп: 1) универсальные и отличающиеся ценности и культуры; 2) глобальные системы (экономические, политические, технологические и экологические); 3) нынешние проблемы и глобальные решения (мир и безопасность, развитие и прогресс, среда, права человека); 4) история мира;

- Шарлотта Андерсон: 1) ты являешься человеческим существом; 2) твой дом – это планета Земля; 3) ты являешься гражданином многокультурного общества; 4) ты живешь во взаимозависимом мире;

• Стивен Ламы: 1) предоставление учителям независимой и проверенной информации; 2) создание учителям возможности определять ключевые позиции и ценности; 3) подготовка учеников к участию в будущей жизни через предоставление им широкой сферы аналитических и критических компетенций; 4) предоставление ученикам знаний на тему стратегий, которые послужат участию и ангажированию в локальные, национальные и международные вопросы;

• Мерри Меррифилд: 1) человеческие взгляды и ценности; 2) глобальные системы; 3) глобальные проблемы и решения; 4) межкультурное понимание и взаимодействие; 5) понимание человеческих выборов; 6) развитие аналитических и критических компетенций; 7) стратегии в интересах участия и ангажирования;

• Американский форум глобального образования, действующий в интересах развития программ глобального образования в школах США: 1) конфликты; 2) экономические системы; 3) мировые системы взглядов; 4) права человека; 5) возможности принимать решения и управлять планетой; 6) политические системы; 7) популяция; 8) раса и этничность; 9) технократическая революция; 10) уравновешенное развитие;

• Global Perspectives Framework for Australian Schools – программа, которая развивается в австралийских школах: 1) соотношение и глобализация; 2) тождественность и культурное дифференцирование; 3) общественная справедливость и права человека; 4) строение развития и решение конфликтов; 5) спокойное будущее (Cybal-Michalska, Gmerek, 2015, с. 20-21).

• Анализируя новую общественную ситуацию, в которой общество определяется как информационное, а информация и медиа как мощные силы, трансформирующие жизнь человека, Януш Гнитэцки обратил внимание на следующие культурные и цивилизационные вопросы, в которых речь идёт о:

- цивилизации, в которой знания и информация занимают центральную позицию в обществе;
- новой технической цивилизации, которая выходит за пределы применяемых до сих пор технологических, информационных и организационных схем;
- цивилизации, образующей новые оригинальные процессы создания, накопления, дистрибуции и использования информации;
- цивилизации, основанной на процессах переработки информации, превышения актуального состояния сознания человека и создания нового состояния;

- цивилизации, основанной на процессе совершенствования человека, который актуализируется в процессе переработки информации в битовой, кубитовой, субкубитовой системе;
- цивилизации, в которой изменения битовой, кубитовой, субкубитовой информации являются источником цивилизационных изменений (Gnitecki, 2005, с. 82- 83).

Предложение межкультурного образования. В контексте значительной экспансии масс-медиа и информации, о чем акцентировалось выше, еще более существенными являются вызовы в сфере межкультурного образования. Эти вызовы будут особенно важны в будущем для необходимости взаимопонимания и взаимного сосуществования в глобальном измерении. Ежи Никиторович в своей концепции межкультурного образования обращает внимание на следующие важные проблемы, которые могут содействовать большему взаимопониманию и лучшему сосуществованию:

- познание своей культуры и других культур, что позволяет укрепить ценности своей собственной культуры и в то же время отказаться от колонизации сознания других и навязывания им своей культуры;
- взаимное обогащение в процессе коммуникации и обмен ценностями, подготовка к миролюбивому сожительству, формирование сознания равноправия всех культур;
- замечание этнических и религиозных проблем в программах образования и проявление уважения к другим;
- противопоставление всевозможным формам невежества, враждебности и дискриминации по отношению к группам меньшинств, внедрение позитивного восприятия отличий;
- проявление толерантности, уважения к традициям, языку, религии и отличающихся стилей жизни, взаимное культурное обогащение;
- повышение чувства ценности собственной этнической группы, развитие культурной гордости (Nikitorowicz, 2009, с. 279 – 296).

Вместе с тем, я хотел бы пригласить к созданию общества открытого типа с помощью транскультурной коммуникации, в оппозиции к закрытому типу, чему может способствовать:

- систематический тренинг отличия;
- презентация общественной реальности как разносторонней, богатой и разнообразной;
- обучение тому, как ценить образ жизни других обществ;
- систематическое образование в направлении ослабления и ликвидации негативных эмоций и агрессивного поведения

- ния (ощущение отчуждения в коллективе может быть драматическим и укрепляющим враждебные позиции);
- образование в направлении демифологизации травм и комплексов, антипатии, накопленной на протяжении истории, которая несёт огромный масштаб фальши, полуправд, тенденциозности;
 - анализ трудных глобальных и локальных проблем призывает обществу потребность **переступания границ собственной культуры**, принятие трудного задания освобождения внутренних сил индивидуума и сил общественных групп, и в результате формирования открытого человека и открытого общества;
 - непрерывная забота о собственной национальной, общественной и личной культуре, её сохранение, умножение, обогащение и популяризация (Nikitorowicz, 2009, с. 327 – 328).

По моему мнению, в мире, который подвергается постоянной глобализации и переполнен неясностями и трудностями, существенными проблемами образования является укрепление собственной тождественности, чему будет способствовать:

- идентификация с собственной культурой через закоренелое родство и передачу наследства большой отчизны (страна, народ) и малой отчизны (регион);
- понимание, познание и непрерывный анализ трендов амбивалентности и поликультурности мира;
- ассимиляция многокультурности вынужденного и добровольного характера;
- интеграция с основной и высокой самооценкой родной культуры, которая является результатом диалога, негосподствующей и перманентной работы над её укреплением и обогащением (Nikitorowicz, 2009, с. 390).

Выводы. Глобальный и одновременно медиальный мир, на мой взгляд, является в настоящее время наибольшим вызовом для людей в Польше, как и в Украине, а также практически в каждом уголке мира. Глобальный мир – это, прежде всего, мир масс-медиа, мир телевидения, радио, Интернета, газет, а может скорее людей медиа, журналистов, а также тех, кто стремится улучшить мир, кто посредством медиальной передачи информации стремится разрушить стены зла и строить мосты добра между людьми. Существуют и трудности, потому что мир кажется еще более сложным, особенно в контексте конфликтов, миграции и огромного масштаба культурных отличий, но имен-

но поэтому, наверное, одним из наибольших вызовов является межкультурное образование, также при помощи СМИ, которая может стать огромной надеждой на лучший мир, чего искренне желаю уважаемым читателям.

Список использованных источников

1. Bartnik Cz. Personalizm. – Lublin 2000.
2. Cybal–Michalska A., Gmerek T., Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny, Łódź 2015 // Pyżalski J., red., Wychowawcze i społeczno – kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. – Łódź, 2015. – S. 9–30.
3. Dijk v. J. Społeczne aspekty nowych mediów. – Warszawa, 2010.
4. Griffin E. Podstawy komunikacji społecznej. – Gdańsk, 2003.
5. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa. – Warszawa, 2009.
6. Siemieniecki B. Pedagogika medialna. – Warszawa, 2007.

Mięso Janusz. The global world – global cross-cultural education – prospects of media pedagogics. In the article the author analyzes the phenomena of globalization and mediatization that are one of the greatest challenges for the world and people today. It is shown that we feel much more ambivalence of mediatization, i.e. enormous advantages and possibilities; Ukraine heads for freedom, people mainly due to mass-media and growing sense of national dignity and independence fight for the national identity and autonomy. At the same time wars and conflicts do not cease, because offensive economy, as for example trade in arms, strengthens migration trends; people search the best world and again due to global mobile telephony quickly inform each other, where to direct one's steps. The author investigates the phenomenon of cultural mix that goes right behind a migratory trend and generates undoubtedly the largest necessity of cross-cultural education. It is shown the variety of ideas and suggestions in this question that however does not help to avoid difficulties. The researcher concludes that we need to promote such cross-cultural education which strengthens one's own identity and simultaneously is open for the others, that is not a simple task in author's opinion. In personality-based conception of Cz. Bartnik (2000) a man personifies good that wins in a fight against evil and is able to transform itself and other to the higher, better standard of living often through suffering and pain, however this natural kindness is our powerful hope of the better society and the better world.

Key words: globalization, mass-media, media pedagogics, cross-cultural education, informative society, transcultural communication.

Received January 11, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 12, 2016

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM ON PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF THE PERSONALITY

Onufriieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality / L.A. Onufriieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 359–370.

Л.А. Онуфрієва. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовизначення особистості. У статті розглянуто професійне самовизначення як багатовимірний і багатоступеневий процес співвіднесення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності. З'ясовано, що у сучасній психологічній літературі професійне самовизначення особистості розглядається як одна із сторін її життєвого самовизначення. Зазначено, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, а триває впродовж усього професійного життя. Зроблено висновок, що успіх професійного самовизначення залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, прикладаючи вольові зусилля, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї. З'ясовано, що професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, а також виявляється у її цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо. Зроблено висновок, що самовизначення, як професійне, так і особистісне, є центральним новоутворенням ранньої юності та новою внутрішньою позицією, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця в ньому. Показано, що для учнів старших класів актуальним є навчально-професійне самовизначення – усвідомлений вибір шляхів професійної освіти та професійної підготовки.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, професійна освіта, розвиток, професійна підготовка, мотиваційна сфера особистості, активність суб'єкта, вчинки, поведінка, професійна діяльність.

Л.А. Онуфриева. Теоретико-методологический анализ проблемы профессионального самоопределения личности. В статье рассмотрено профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс соотношения человеком собственных жизненных целей, склонностей, способностей с объективными возможностями их реализации, а также с условиями, которые создают для этой реализации конкретные виды деятельности. Установлено, что в современной психологической литературе профессиональное самоопределение личности рассматривается как одна из сторон её жизненного самоопределения. Отмечено, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по выбранной специальности, а продолжается в течение всей профессиональной жизни. Сделан вывод, что успех профессионального самоопределения зависит от собственной активности субъекта, от его жизненной позиции, позволяющей молодому человеку целенаправленно, осознанно, активно, прилагая волевые усилия, осуществлять выбор профессиональной деятельности и подготовку к ней. Выяснено, что профессиональное самоопределение отображается в иерархической структуре мотивационной сферы личности, а также проявляется в её целенаправленных поступках и поведении, переживается на эмоциональном уровне в форме интереса, желания, увлечения, призвания, ощущения перспективы и тому подобное. Сделан вывод, что самоопределение, как профессиональное, так и личностное, является центральным новообразованием ранней юности и новой внутренней позиции, включающей осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. Показано, что для учеников старших классов актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, профессиональное образование, развитие, профессиональная подготовка, мотивационная сфера личности, активность субъекта, поступки, поведение, профессиональная деятельность.

The urgency of the research problem. The National Doctrine for the Education Development in Ukraine defines the tasks associated with the new requirements of society to reform the Ukrainian education and implemented on the basis of humanization that actualizes the problems of personality-based and professional self-determination, namely the formation of an independent and self-sufficient personality, capable to professional development, active adapting to modern labor market and creative self-realization.

The researches on professional self-determination of the personality are important both in the context of the study of the key

problem of psychology – the formation of the personality, and as an important stage of professional development of the individual, because such studies comply with society to prepare qualified specialists. Unresolved problems of professional self-determination lead to dissatisfaction of chosen profession, discordance to the chosen field of activities, and as a result, to serious problems in social and industrial sphere.

The analysis of recent researches. The theoretical aspects of the problem on self-determination are analyzed in the writings of B. Ananiev, L. Bozhovych, S. Rubinstein, Y. Klimov, M. Priazhnykov. The development of the issue makes it possible to define the terms of the process of management (Y. Holomshtok, Y. Klimov, M. Priazhnykov, S. Chystiakov, P. Shavir). In modern psychology the theory of professional self-determination is quite developed. It deals with the types (M. Priazhnykov), models and levels (Y. Klimov), components (P. Shavir) and mechanisms (N. Samoukina, S. Neverkovych).

Professional self-determination is a very important event, which is associated not only with the choice of profession but it influences the future of human life – a place of life, financial situation, development of interaction with society, spiritual development, self-esteem, and determines the formation and development of certain personal qualities. That is why professional self-determination and its implementation in the choice of profession is an important step in the establishment and achievement of vital success of the personality.

The purpose of the article is the theoretical and methodological analysis of the problem of professional self-determination of the personality as a factor in achieving success in life.

The main material research. In the domestic psychology the problem of professional self-determination is considered: in the process of socialization (I. Cohn, A. Mudryk, V. Shubkin et al.); in the formation and development of professional intentions (S. Ihonikova, V. Lisovskyi); in the professional orientation of the personality (M. Zakharov, V. Sakharov, M. Chystiakov); in the process of professional self-consciousness formation (Y. Klimov, E. Zeier et al.); in the professional choice and professional development of the individual (T. Vlasova, I. Sazonov, A. Derkach et al.); in the characteristics of self-development, self-improvement and self-realization of the personality in their chosen profession (N. Heizhan, O. Zymovina, Y. Klimov, M. Priazhnykov et al.); from the perspective of improving professional skills, development of the

necessary professionally important personality traits (L. Mitina, L. Novikova, A. Asmolov, K. Abulkhanova-Slavaska et al.); from the perspective of dynamic (constantly changing) and motivated, always active process of self-determination (N. Kasatkina, Y. Rudnieva); as a conscious positive attitude of the personality to the areas of professional activities (I. Zahorets, M. Zakharov, V. Symonenko); as a professional orientation, including interests, inclinations, abilities, motivation, knowledge, skills and opportunities (S. Chystiakova, M. Kondorina et al.).

In the foreign psychology the process of professional self-determination is presented as the optimal matching of individual personality traits to a certain profession, based on deliberate and rational search for best matching the system «man-profession» (F. Parson); in terms of decision theory, as a system of targets in different occupational alternatives and deciding on the issue of choice of profession (H. Tomz, H. Rice); in terms of the alternatives of the professional way when faced with the personal preferences and professional alternatives that lead to the creation of a picture of prospects for professional development and «Me-image» (D. Tidelman O. Khara et al.); from the definition of a personal psycho-type of the individual, his intellectual sphere and self-esteem when choosing a profession, which is caused by external and internal conditions (D. Holland); from the perspective of the theory of «self-understanding», where a special attention is paid to professional maturation and development (D. Super), based on which each man with his individual characteristics suits not only to one profession but to a number of professions. Many authors define the development of «Me-concept» as the process of formation of self-awareness, self-understanding, self-attitude as the key of the professional development of a human (D. Super, D. Tidelman, O. Khara et al.).

Among the psychological theories of professional self-determination there are two main directions:

1) professional self-determination is characterized as a personal new formation arising in the high school age (M. Varban, A. Maslow, M. Mukanov, S. Kriahzhde et al.);

2) professional self-determination is seen as the man-made process (Y. Klimov, A. Holomshtok, M. Zakharov, Y. Pavliutenkov, V. Sazonov, etc.).

Within these approaches there are slightly different positions of various scholars on the nature of professional self-determination of the personality.

The first approach considers self-determination as a natural process that appears at a certain stage of ontogenesis and a personal new formation of senior school age. So, S. Kriahzhde notes that the initial professional self-determination provides the choice of a certain profession or a choice of only the rank, the so-called professional school – social choice. If a particular professional self-determination has not yet been formed, a girl or a boy used a generalized version of plotting the future of its specification. Professional self-determination is closely associated with the following essential characteristics of adolescence as orientation to the future, the need to solve the problem of the political and social future.

The second approach considers self-determination as man-made process, which is involved in a practice – career – and only in this context it acquires its meaningfulness and value. This is a classic study in the field of career guidance and professional advice.

Let's consider some trends, theories of professional development of a personality, which discusses the nature and determination of professional choices and achievements.

Psychodynamic direction that is based on the works of Z. Freud, refers to the determination of issues of professional choices and satisfaction with the profession with the account of decisive influence on the fate of a man in early childhood experience. Z. Freud believed that professional choice and subsequent professional human behavior are caused by several factors:

- 1) the structure of needs, which were formed in early childhood;
- 2) experience of early childhood sexuality;
- 3) sublimation as a socially beneficial elimination of energy of basic instincts and as the process of protection against diseases due to frustration of basic needs;
- 4) the display of masculinity complex (Z. Freud), «the envy of motherhood» (K. Horney), inferiority complex (A. Adler).

In psychoanalytic theory of Z. Freud the issue of professional development of the personality is associated primarily with the manifestation of the unconscious needs and motives that are formed in early childhood.

Thus, the representatives of psychoanalytic theories believe that the prevailing needs and early childhood experiences are reflected in the further professional choice of the personality.

The famous theory of the American psychotherapist and theorist of psychoanalytic direction Eric Berne, explains the process of choosing a profession and professional behavior by individual

scenario that is formed in early childhood [14]. This theory states that a relatively small number of people reach full autonomy in life; in the most important aspects of life (marriage, education, career choices and career formation, divorce and even death way) people are guided with a scenario, i.e. a specific program of sustained development, the kind of life plan, formed in early childhood (before the age of six) under the influence of parents and the environment. Script theory of E. Berne drew attention to the fact that the person who unconsciously is guided with a scenario, ceases to be a subject of choice of profession. Everyone includes three psychological positions of «Child», «Adult» and «Father».

According to D. Super, individual professional preferences and the types of careers can be understood as an attempt of a human to realize «Me-concept». «Me-concept» is represented by all those statements that a person can define himself. Those characteristics can determine the «Me-concept». Those characteristics which are common both to the total «Me-concept» and his «professional Me-concept» form vocabulary of concepts that can be used to predict the vocational choice [14].

A. Maslow proposed the concept of professional development and identified self-actualization as the central concept and as a human desire to improve, to express oneself in meaningful case. His concept of «self-determination» is related to the concepts of «self-actualization», «self-realization» [7].

An attempt to build a general approach to self-determination of the personality in society was made by V. Safin and H. Nickov [12]. In psychological terms the disclosure of the concept of self-determination, the authors say, cannot but rely on the subjective side of self-consciousness being an internal cause of social maturity. In psychological terms the personality, being self-determined, is a «subject, who cognize what he wants (goals, life plans, ideals), that he can (the capabilities, inclinations, talents), what he is (his personality and physical properties), what the society are waiting for; that is the subject is ready to operate in a system of social relations» [12; 13].

Thus, the self-determination is «relatively independent stage of socialization, the essence of which is to establish the individual's purpose and meaning of life, readiness to independent life based on the correlation of desires, available skills, capabilities and requirements posed to him by others and society» [12].

S. Rubinstein considered the issue of self-determination in terms of psychological approach, in the light of the principle

consisting in the fact that external reasons act through internal conditions.

In terms of age the problem of self-determination, we believe, was deeply and completely considered by L. Bozhovych [2; 3]. Describing the social situation of senior pupils' development, it indicates that the choice of future life, self-determination is the affective center of their life situation. L. Bozhovych defines the self-determination as a choice of the future, as the need to find their place in the work, in society, in life, search for purpose and sense of its existence, the need to find the place in the general flow of life.

Several authors tend to associate a professional self-determination with not only social processes, but with personality-based aspects of development. For example, M. Ginsburg considered professional self-determination as one of the most important aspects of personal self-determination of graduates. He developed a psychological concept, explaining the place of professional self-determination through the «duality» of personality-based self-determination, consisting of meaningful and time lines of the future [4].

Professional self-determination in terms of life perspective was researched by Y. Holovakha. The author studied the complete picture of the future in the minds of young people who are in a situation of choice of profession. This picture has a promising character and contains values of life, plans, guidance and vital purpose, acting as determinants of professional self-determination of the personality [5].

Professional self-determination as one of the areas of implementation of personality's individual life perspectives was explored by K. Abulkhanova-Slavskaya. The scientist considered the central point of self-determination consisted of self-determination, personal activity, awareness of individual position, a way of self-expression and nature of the profession in professional activities [1].

Studying the relations between professional and personal self-determination, professional choice and professional self-realization with other spheres of life, M. Priazhnykov concluded that the nature and content of professional human activities are conditioned by his holistic attitude to the world, including – to himself.

P. Shavir indicates the internal contradictions in the process of professional self-determination. He notes that a personality must have a certain level of abstract thinking, the adequacy of self-esteem, will qualities, labor and experience, a sufficient level of maturity, a certain professional orientation for the professional

self-determination. The scientist believed that only in the context of personality's development a full analysis of the psychological foundations of choosing professions is possible [15].

P. Shchedrovtskyi considers self-determination as human capacity to build himself, his individual history, as the ability to rethink his own essence [16].

The opinion of Y. Klimov is important because the perceived and observed process of making a final decision on the choice of a professional institution, type of activity can be imagined as a momentary or even transient action [6]. Y. Klimov provides two levels of professional self-determination: 1) gnostic (alteration of consciousness and self-consciousness); 2) practical level (real changes in the social status of the person) [6].

An analysis of the views of various scholars who tried to theoretically solve the problem of professional choice implies that professional self-determination is not only the decision-making process on the choice of professional activities, but also a form of activity of the personality, being a subject of personal life. So courage, willpower, mind, professional orientation is of personal value. As a result, professional self-determination is a means of realization of subjective personality traits, style of life. Thus, the success of professional self-determination largely depends on the subject's personal activity, his position in life, allowing the young man deliberately, consciously, actively, making willpower, exercise choice of professional activities and their training [9].

Professional self-determination is an important characteristic of social and psychological maturity of the personality, his needs for self-realization and self-actualization.

However, we should note that the process of professional self-determination implies: firstly, active, creative participation of the individual in all major types of social activities, choice of specific activities in each of the activities; secondly, the formation of domestic demand in good faith performance of each type of social activities; thirdly, active self-realization of the personality, who seeks to maximize the use of his abilities and opportunities [5].

Conclusions. Professional self-determination is considered as a multidimensional and multi-leveled process of correlation between personal life goals, aptitudes, abilities and objective possibilities for their implementation, as well as conditions which provide specific activities for the implementation. In modern psychological literature professional self-determination is seen as a party of its life determination.

The professional self-determination is noted not to be limited to the momentary act of choosing a profession and not to be the end of completion of training in the chosen specialty, and continues throughout professional life. It is concluded that the success of professional self-determination depends on the activity of the subject, his position in life, allowing the young man deliberately, consciously, actively, making willpower, exercise choice of professional activities and preparation for them. The professional self-determination is found to be displayed in the hierarchy of motivational sphere of personality, and is found in its targeted actions and behavior experienced on an emotional level in the form of interest, desire, passion, vocation, so a sense of perspective. Self-determination, both professional and personal, is a central new formation in early youth and new internal position, including awareness of oneself as a member of society. The educational and professional self-determination is relevant for senior pupils, i.e. conscious choice of vocational education and professional training.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 252 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23–24.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 25–36.
5. Зеер Е. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург, 2003. – 244 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 246 с.
7. Маслоу А. Дальние грани людской психики /А. Маслоу. – СПб. : 1997. – 408 с.
8. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А. В. Мудрик – М. : Просвещение, 1977. – 214 с.
9. Онуфрієва Л.А. Генеза професіоналізації студентської молоді: психологічний аспект / Л.А.Онуфрієва / Rodzina – centrum swiata / [Pod redakcja naukowa Urszuli Grucy-

- Miasik]. – Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. – S. 347–358.
10. Онуфрієва Л.А. Формування психологічної готовності до професійної діяльності випускників педагогічних ВНЗ / Л.А.Онуфрієва / Edukacja wobec wyzwan wspolczesnosci : Rodzina – Szkola – Region – Kultura / [Redakcja : Barbara Lulek, Kazimierz Szmyd]. – Krosno, 2014. – S. 341–350.
 11. Онуфрієва Л.А. Psychological principles of future professional's personality development: methodological and theoretical aspects / Л.А.Онуфрієва // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Н.Ф.Шевченко, М.Г.Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – №2 (8) – С. 176–182.
 12. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф.Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65–74.
 13. Тименко М. П. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці / М. П. Тименко, О. В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 109–116.
 14. Френкин Р. Мотивация поведения : биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. – СПб. : Питер, 2003. – 650 с.
 15. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
 16. Щедровицкий П. Г. Очерки о философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М., 1993. – 168 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova Slavskaja. – М. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: Psihologicheskie issledovanija / L. I. Bozhovich – М. : Prosveshhenie, 1968. – 252 s.
3. Bozhovich L. I. Jetapy formirovanija lichnosti v ontogeneze / L. I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – № 4. – S.23–24.
4. Ginzburg M. R. Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredelenija / M. R.Ginzburg // Voprosy psihologii. – 1994. – №3. – S. 25–36.

5. Zeer E. F. Psihologija professij / E. F. Zeer – M. : Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg, 2003. – 244 c.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E.A. Klimov. – Rostov-na-Donu, 1996. – 246 s.
7. Maslou A. Dal'nie grani ljudskoj psihiki / A. Maslou. – SPb. : 1997. – 408 s.
8. Mudrik A. V. Sovremennyy starshklassnik: problemy samoopredelenija. / A. V. Mudrik – M. : Prosveshhenie, 1977. – 214 s.
9. Onufrijeva L.A. G'eneza profesionalizacii' students'koi' molodi: psihologichnyj aspekt / L.A.Onufrijeva / Rodzina – centrum swiata / [Pod redakcja naukowa Urszuli Grucy-Miasik]. – Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. – S. 347–358.
10. Onufrijeva L.A. Formuvannja psihologichnoi' gotovnosti do profesijnoi' dijal'nosti vypusknjiv pedagogichnyh VNZ / L.A.Onufrijeva / Edukacja wobec wyzwan wspolczesnosci : Rodzina – Szkola – Region – Kultura / [Redakcja : Barbara Lulek, Kazimierz Szmyd]. – Krosno, 2014. – S. 341–350.
11. Onufrijeva L.A. Psychological principles of future professional's personality development: methodological and theoretical aspects / L.A.Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii': zbirnyk naukovykh prac' DVNZ «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» ta Instytutu psihologii' imeni G.S.Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red.. S.D.Maksymenka, N.F.Shevchenko, M.G.Tkalych. – Zaporizhzhja : ZNU, 2015. – №2 (8) – S. 176–182.
12. Safin V. F. Psihologicheskij aspekt samoopredelenija / V. F. Safin, G. P. Nikov // Psihologicheskij zhurnal. – 1984. – №4. – S. 65–74.
13. Tymenko M. P. Formuvannja gotovnosti starshoklasnykiv do profesijnogo samovyznachennja v umovah rynku praci / M. P. Tymenko, O. V. Mel'nyk // Pedagogika i psihologija. – 1995. – № 3. – S. 109–116.
14. Frenkin R. Motivacija povedenija : biologicheskie, kognitivnye i social'nye aspekty / R. Frenkin. – SPb. : Piter, 2003. – 650 s.
15. Shavir P. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti / P. A. Shavir. – M. : Pedagogika, 1981. – 96 s.
16. Shhedrovickij P. G. Ocherki o filosofii obrazovanija. / P. G. Shhedrovickij. – M., 1993. – 168 s.

L.A. Onufriieva. Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality. The article envisages the professional self-determination as a multidimensional and multi-leveled process of correlation between personal life goals, aptitudes, abilities and objective possibilities for their implementation, as well as conditions which provide specific activities for the implementation. In modern psychological literature professional self-determination is seen as a party of its life determination.

The professional self-determination is noted not to be limited to the momentary act of choosing a profession and not to be the end of completion of training in the chosen specialty, and continues throughout professional life. It is concluded that the success of professional self-determination depends on the activity of the subject, his position in life, allowing the young man deliberately, consciously, actively, making willpower, exercise choice of professional activities and preparation for them. The professional self-determination is found to be displayed in the hierarchy of motivational sphere of personality, and is found in its targeted actions and behavior experienced on an emotional level in the form of interest, desire, passion, vocation, so a sense of perspective. Self-determination, both professional and personal, is defined to be a central new formation in early youth and new internal position, including awareness of oneself as a member of society. It is showed that the educational and professional self-determination is relevant for senior pupils, i.e. conscious choice of vocational education and professional training.

Key words: professional self-determination of the personality, professional education, development, professional training, motivational sphere of personality, activity of the subject, actions, behavior, professional activities.

Received January 12, 2016
Revised January 29, 2016
Accepted February 14, 2016

Життя як подвиг: мотивація досягнення в процесі діяльності героїв-спортсменів

Osyka K.S. Life as a heroic deed: motivation of attainment in the process of activities of the heroes-sportsmen / K.S. Osyka // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 371–382.

К.С. Осика. Життя як подвиг: мотивація досягнення в процесі діяльності героїв-спортсменів. У статті розглянуто мотивацію досягнення в процесі діяльності героїв-спортсменів. Визначено дефініції «мотивація», «мотивація досягнення», окреслено провідні напрями дослідження мотивації досягнення в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології. Докладно розглядаються життєвий і спортивний шлях відомого майстра панкратіону та рукопашного бою Максима Бендерова, що загинув смертю героя в зоні АТО. Представлено провідні риси характеру спортсмена, що відіграли важливу роль у тренувальному та змагальному процесах, мотивації вищих спортивних досягнень. Виокремлено психологічні механізми розвитку мотивації досягнення: позитивне підкріплення, самопідкріплення, опосередковане підкріплення, імітаційна поведінка, інтерперсональний вплив, ідентифікація. Змагальні ситуації нерідко породжували тривогу в душі бійця. Відчуття тривоги давало можливість реагувати на загрозу адаптивним засобом завдяки виникненню захисного механізму заміщення, в процесі якого відбувалася переадресація з одного об'єкта на інший. У змагальному процесі у М.Бендерова прослідковується даний психологічний механізм захисту. У вирішальних двобоях у борця спрацьовує психологічний механізм захисту витиснення, що забезпечує первісний захист Его, який сприяє найбільш ефективному шляху уникнення тривоги, котрий можна визначити як «мотивоване забуття». Даний процес дає можливість уникнути усвідомлення почуттів, що породжують страждання та призводить до забуття травмуючих ситуацій. Завдяки дії цього психологічного механізму М.Бендеров був надзвичайно спокійним, врівноваженим, налаштованим на перемогу. Звернено увагу на емпатійну, альтруїстичну та гуманістичну спрямованість особистості борця в мирний час і на фронті, яка обґрунтовується і пояснюється теорією діалога й філософією вчинкового світу М.М.Бахтіна та логотерапією В.Франкла.

Ключові слова: М.Бендеров, панкратіон, рукопашний бій, кіокушинкай карате, мотивація досягнення, психологічні механізми

розвитку мотивації досягнення, сенс життя, захисний механізм, діяльність.

К.С. Осыка. Жизнь как подвиг: мотивация достижения в процессе деятельности героев-спортсменов. В статье рассмотрена мотивация достижения в процессе деятельности героев-спортсменов. Определены дефиниции «мотивация», «мотивация достижения», очерчены ведущие направления исследования мотивации достижения в современной зарубежной и отечественной психологии. Подробно рассматривается жизненный и спортивный путь известного мастера панкратиона и рукопашного боя Максима Бендерова, который погиб смертью героя в зоне АТО. Приведены ведущие черты характера спортсмена, которые сыграли важную роль в тренировочном и соревновательном процессах, мотивации высших спортивных достижений. Выделены психологические механизмы развития мотивации достижения: положительное подкрепление, самоподкрепление, опосредованное подкрепление, имитационное поведение, интерперсональное влияние, идентификация. Соревновательные ситуации нередко порождали тревогу в душе бойца. Чувство тревоги давало возможность реагировать на угрозу адаптивным методом благодаря возникновению защитного механизма замещения, в процессе которого происходила переадресация с одного объекта на другой. В соревновательном процессе у М.Бендерова прослеживается данный психологический механизм защиты. В решающих боях у борца срабатывает психологический механизм защиты вытеснение, который обеспечивает первичную защиту Эго и способствующий наиболее эффективному пути избегания тревоги, который можно определить как «мотивационное забывание». Данный процесс даёт возможность избежать осознания чувств, которые порождают страдания и приводит к забыванию травмирующих ситуаций. Благодаря действию этого психологического механизма М.Бендеров был очень спокойным, уравновешенным, нацеленным на победу. Обращено внимание на эмпатийную, альтруистическую и гуманистическую направленность личности борца в мирное время и на фронте, которая подтверждается и объясняется теорией диалога и философией мира поступков М.М.Бахтина и логотерапией В.Франкла.

Ключевые слова: М.Бендеров, панкратион, рукопашный бой, киокушинкай каратэ, мотивация достижения, психологические механизмы развития мотивации достижения, смысл жизни, защитный механизм, деятельность.

Постановка проблеми. В сучасному соціально-політичному та морально-психологічному становищі країни необхідне зміцнення і загартування духовно здорових і національно свідомих сил суспільства, що ґрунтуються на високих традиціях духовності, історії, культури, науки, спорту. Консолідація здійснюється завдяки потужній дії національної ідеї державності, соборності, незалежності, територіальної цілісності та недотор-

канності України. Велика плеяда героїв споконвіку боролася за незалежність і свободу Батьківщини. Національно-визвольна боротьба на сході України, в зоні АТО, породжує нових героїв. Серед яких достойне місце займають спортсмени, представники різних видів сучасного спорту. Дослідження мотивації досягнення в діяльності героїв-спортсменів актуальне і своєчасне в психологічній науці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У центрі уваги А. Маслоу є мотивація і особистість, самоактуалізація, креативність, любов як ключові детермінанти людського буття.

Ж. Нюттен вивчав основоположні константи людської мотивації, де ключовими є: відношення індивіда зі світом та конкретні поведінкові наміри, цілі і плани.

Р. Френкін досліджує провідні мотиваційні механізми життєдіяльності, емоційну сферу особистості, стресові ситуації та вплив їх на здоров'я людини, саморегуляцію [4].

Х. Хекхаузен розглядає важливі теоретико-методологічні та методичні проблеми мотивації досягнення, систему їх практичного застосування, гендерні та соціокультурні особливості [5].

С.С. Занюк представляє структуру й особливості мотивації, види та ієрархію мотивів, механізми розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення мотивації досягнення в процесі діяльності героїв-спортсменів, життєвого і спортивного шляху М. Бендерова як подвигу в ім'я Батьківщини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи мотивацію досягнення життєдіяльності спортсменів, необхідно визначити її ключові дефініції. *Мотивація* – це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини. *Мотивація досягнення* – це прагнення людини досягти значних результатів, успіхів у діяльності.

Досліджуючи умови формування мотивації досягнення, Д. Мак-Клелланд виокремив провідні формувальні впливи: 1) формування синдрому досягнення (переваги у людини прагнення до успіху над прагненням уникати невдачі); 2) самоаналіз; 3) формування прагнення та навичок ставити перед собою значні, але досяжні цілі; 4) міжособистісна підтримка.

На думку А. Бандури, на заваді людських досягнень стоять відсутність здібностей і невпевненість в собі. Вчений звертає увагу на «почуття групової ефективності» – впевненості групи в успішність виконання нею складного й відповідального завдан-

ня. Ефективна група має велике переконання стосовно «колективної ефективності».

Б.Дж.Кретті доводив, що потреба в досягненні успіху відбувається на різних вікових етапах розвитку особистості.

Методики роботи тренера зі спортсменами, які мають низьку мотивацію досягнення успіху, і тими, що мають високу мотивацію, значно відрізняються. Спортсмену з низькою мотивацією досягнення обов'язково потрібно надати віру у свої сили і подолання значних труднощів на шляху до успіху. Бійцю з високою мотивацією досягнення необхідна підтримка в період поразок і невдач, тим більше, що спортсмени цієї групи часто відчувають утруднення в спілкуванні з колективом [2].

Вивчення мотивації досягнення стосується процесів, які відбуваються в житті спортсменів, націлених на успіх. Мотиви можуть формуватися, як під впливом порівняно недавнього досвіду, так і під впливом подій, що відбулися багато років тому. При цьому, мотивації можуть відбивати фізіологічні і біохімічні процеси, або мати яскраво виражену психологічну чи соціологічну природу. Мотивації класифікують за їхніми джерелами – виходять вони від самого спортсмена чи викликані характером виконуваного завдання, або соціальними і матеріальними винагородами.

Щоб правильно зрозуміти, як мотивація досягнення впливає на фізичну активність, необхідно насамперед з'ясувати, що це таке і як це поняття зв'язане зі змагальністю. Даний термін з'явився більш півстоліття тому для опису підсилення людини, спрямованої на виконання завдання (Г.Мюррей). *Мотивація досягнення* – це орієнтація людини на прагнення до успішного виконання завдання, стійкість перед обличчям невдач і іспитів, почуття гордості за їх виконання і подолання. Мотивацію досягнення вважають особистісним фактором, психологи розглядали її, поступово переходячи від моделі характерних рис особистості до комбінованої моделі. Остання модель підкреслює різні цілі досягнення, а також їхній вплив на ситуацію і вплив ситуаційних факторів на них. Змагальність – термін, що вживається як синонім мотивації досягнення [5].

Р.Мартенс дає наступне визначення *змагальності*: «Схильність до прагнення задоволеності при порівнянні із шаблоном досконалості в присутності інших, що здатні здійснити оцінку» [2]. Вчений розглядає змагальність як поведінку досягнення в контексті напружених виступів спортсмена, де соціальна оцінка є ключовим компонентом. Дослідник найчастіше зупиняєть-

ся на ситуаціях, у яких спортсмен може бути оцінений іншими людьми, що мають для цього відповідний досвід і знання. Але багато спортсменів змагаються самі із собою, прагнучи поліпшити свій особистий результат. Рівень мотивації досягнення виявить це змагання із самим собою, у той час, як рівень змагальності вплине на поведінку в ситуаціях соціальної оцінки. *Існують 3 провідні теорії мотивації досягнення:* 1) теорія потреби досягнення; 2) теорія атрибуції; 3) теорія досягнення мети [2].

Теорія потреби досягнення (Д.Аткінсон, Д.Мак-Клелланд) являє собою комбіновану модель, що враховує як особистісні, так і ситуаційні фактори, як найважливіші показники поведінки. У даній теорії виділяють 5 компонентів: 1) особистісні фактори чи мотиви; 2) ситуаційні фактори; 3) результуючі тенденції; 4) емоційні реакції; 5) поведінка, зв'язана з досягненням [2; 5].

Мотив досягнення успіху визначається як можливість відчувати гордість і задоволення від виконаного завдання. *Мотив уникнення невдачі* як здатність відчувати сором і приниження внаслідок невдачі.

Необхідно враховувати ситуаційний вплив. Теорія потреби досягнення містить у собі два важливих моменти: ймовірність успіху в ситуації чи при виконанні завдання і спонукальну значимість успіху. Третім компонентом теорії потреби досягнення є результуюча, чи бігевіористична, тенденція, обумовлена при розгляді рівнів мотивів досягнення спортсмена в зв'язку з визначеною ситуацією.

П'ятий компонент теорії потреби досягнення переконливо показує, як взаємодія попередніх компонентів впливає на поведінку спортсменів.

Прогнозування успішності спортивної діяльності на підставі теорії потреби досягнення є своєрідною основою для пояснення складних процесів мотивації досягнення в сучасному спорті, на тренуваннях та змаганнях.

Атрибутивна теорія заснована на тому, як спортсмени пояснюють свої успіхи і невдачі. Цю теорію розробили Ф.Хайдер і Б.Вайнер. Основними складовими її є: стабільність (відносно постійний чи непостійний фактор), каузальність або причинність (внутрішній чи зовнішній фактор) і контроль (фактор, що знаходиться або не знаходиться під контролем) [2].

Успішний чи невдалий виступ спортсмена можна пояснити безліччю різноманітних факторів (атрибутів). *При вдалому виступі успіх пояснюють:*

а) *стабільним фактором* (талантом бійця чи його досконалістю та великими здібностями), або *нестабільним фактором* (вдачею); б) *внутрішньою причиною* (величезними зусиллями спортсмена на останніх хвилинах двобою в єдиноборствах), чи *зовнішньою причиною* (слабкими суперниками); в) *фактором всебічного контролю* (стратегією чи планом ведення спорстменом двобою), або фактором, який не контролюється спорстменом (слабкою фізичною підготовкою суперників).

Якщо спортсмен кидає заняття, він може приписати свою невдачу: а) стабільному фактору (відсутності таланту й здібностей), або нестабільному фактору (не подобається тренер чи спортивне приміщення); б) внутрішній причині (слабким рукам і ногам), чи зовнішній причині (татамі знаходився в стані, непридатному для нормальних занять); в) фактору, який спортсмен може контролювати (відсутність зусиль з його боку), чи фактору, котрий він не контролює (не влаштовує оплата занять чи графік тренувань).

Багато зарубіжних психологів (К.Двек, Д.Дуда, М.Майер, Д.Ніколлс, Г.Робертс) для з'ясування розходжень у досягненні стали розглядати цілі досягнення. Відповідно до теорії досягнення мети, три фактори, взаємодіючи, визначають мотивацію спортсмена: цілі досягнення, сприйнятливість і налаштованість на досягнення. Щоб краще зрозуміти мотивацію спортсмена, необхідно знати, вартість для нього успіху і невдачі. Досліднику необхідно: вивчити цілі досягнення даного спортсмена і те, як вони взаємодіють з його сприйняттями чи сприйманою (що відчувається) здатністю компетенції (самооцінка) [2; 4; 5]. У визначеній ситуації значна кількість спортсменів може бути орієнтована на завдання і на результат (спортсмен намагається виграти місцеві змагання і встановити особистий рекорд). Але для більшості спортсменів характерна свідома орієнтація тільки на завдання, чи тільки на результат. Цільова орієнтація на результат припускає зіставлення себе з іншими спортсменами і досягнення переваги над ними, тоді як цільова орієнтація на завдання припускає зіставлення свого виступу з попередніми і його суттєве вдосконалення.

Спортивний світ країни не залишився осторонь народної трагедії – більше 200 професійних спортсменів пішли на фронт, 50 – не повернулись із бою. Серед них – борці і боксери, веслярі і багатоборці, майстри кінного спорту, пауерліфтингу, панкратіону та рукопашного бою: Максим Бендеров, Ігор Борис, Сергій Давиденко, Юлія Кокошкіна, Ігор Крисоватий, Віктор Піцул,

Ігор Присяжнюк, Євген Трофимов... Більш детальніше зупинимось на долі М.Бендерова.

Максим Васильович Бендеров народився 6 квітня 1990 року в м. Олександрія Кіровоградської області. З 6-річного віку Максим в спортклубі займався боротьбою, де й почали формуватися ключові риси його характеру: сила волі і духу, наполегливість, відповідальність, працездатність, товариськість. У наступні роки зростають захоплення улюбленим видом спорту та фізичні навантаження на тренуваннях, майстерність на змаганнях при виконанні тактико-технічних прийомів. З'явилися і перші перемоги на змаганнях. А характер продовжував загартовуватися й загартовуватися. І вже в юнацькі роки постає справжній боєць: безстрашний, хоробрий, мужній, відважний, стійкий, котрий постійно виходить на двобої з рівними йому по силі та спритності суперниками. І перемагає їх. На ринзі йому були властиві стриманість, обережність, виваженість тактичних рішень, влучність ударів. Він любляв переграти суперника, розкривши його тактику і стратегію, поведінкову лінію й поступово стверджуючи свою впродовж усього двобою. Мотивація досягнення сприяє формуванню розгалуженої тренувальної та змагальної систем спортсмена на шляху до вищих спортивних досягнень.

У спортивній діяльності М.Бендеров був надзвичайно обдарованою людиною і досяг значних успіхів. Йому судилася щаслива спортивна доля. Він мав чорний пояс (1 дан) з панкратіону, був неодноразовим чемпіоном України з панкратіону, чемпіоном України серед спецпризначенців, срібний призер Чемпіонату Світу, срібний призер Чемпіонату Європи (2006), чемпіон Європи (2007), багаторазовий Чемпіон України з Військово-спортивного багатоборства (розділ «бойового багатоборства»), чемпіон України з рукопашного бою, призер Чемпіонату України з панкратіону.

Командир М.Бендерова, майор Олександр Бондаренко, згадує, що Максим був одним із кращих бійців підрозділу: грамотний, спортивний, авторитетний. А коли товариш командира Ростислав вагався: чи вступати йому до Одеської військової академії, слово Максима виявилось найвагомішим, найавторитетнішим, сповненим рішучості, впевненості та життєвої мудрості. І спроможна на це справжня особистість. Допомогає осягнути дану життєву ситуацію діалогічна теорія М.М.Бахтіна.

В діалогічній теорії М.М.Бахтіна [1] звернуто увагу на діалог з іншими, а здобуття «свого» голосу серед «чужих» голо-

сів, свого «я», побаченого й оцінюваного «іншими», а «іншого» мною як активним суб'єктом, робить людину справжньою особистістю. Актуальною і доцільною з психологічного погляду є проблема співвідношення авторитарного, авторитетного і внутрішньо переконливого слова, важливість у вчинковому світі невимовленого словами інтонаційно-сміслового, що впевнено і переконливо говорить і діє іншими, ніж слово, засобами в складному вчинковому колі. При цьому наявне діалогічне мовчання, котре може бути в конкретному діалогічно-психологічному полі реакцією на репліку в запеклій суперечці, мовчанні смислового відносно до нейтральної тиші, бездіяльності та свідомого невтручання в справу інших, навіть з принципових для себе і них питань. А В.Франкл [3] підкреслював унікальну роль слова в конкретній життєвій ситуації та життєдіяльності людини в цілому, особисту відповідальність за кожний вчинок, думку, бажання.

На спортивному шляху М.Бендерова зустрічались не тільки перемоги, але й поразки. У фінальних двобоях на чемпіонатах Європи та світу Максим здобуває срібло, віддаючи перемогу більш досвідченим борцям. Але після поразок високий дух боротьби не залишає його, напружені тренування продовжуються.

Вважаємо, що в змагальному процесі у спортсмена спрацьовує психологічний механізм захисту витиснення, що забезпечує первісний захист Его, який сприяє найбільш ефективному шляху уникнення тривоги, котрий можна визначити як «мотивоване забуття». Даний процес дає можливість уникнути усвідомлення думок і почуттів, що породжують страждання та призводить до забуття травмуючих ситуацій, поразок на рингу. Завдяки дії цього психологічного механізму М.Бендеров був надзвичайно спокійним, врівноваженим, упевненим у собі, налаштованим на перемогу. А в деяких бойових ситуаціях відчуття тривоги давало можливість реагувати на загрозу адаптивним засобом, завдяки виникненню захисного механізму заміщення, в процесі якого відбувається переадресація з одного об'єкта на інший.

У змагальному та тренувальному процесах потужно спрацьовують психологічні механізми розвитку мотивації досягнення.

Позитивне підкріплення – це певні позитивні наслідки виконання суб'єктом діяльності (щось позитивне, приємне, що отримує він в результаті виконання ним деяких дій, як-от: похвала, позитивна оцінка, гроші), що спонукає його до продовження виконання цієї діяльності в майбутньому.

Самопідкріплення – процес, коли спортсмен сам себе хвалить, підбадьорює, створює собі ситуацію успіху, винагороджує себе.

Опосередковане підкріплення, тобто спостереження за підкріпленням, яке отримали інші люди.

Імітаційна поведінка – спортсмен навчається більш конструктивним способам поведінки за рахунок наслідування психолога та інших успішних членів спортивного клубу.

Інтерперсональний вплив – отримання нової інформації за рахунок зворотного зв'язку, що призводить до зміни та розширення образу «Я».

Ідентифікація – ототожнення спортсменом себе з іншим суб'єктом, групою, зразком.

А коли Максим дізнався, що в його рідному місті один хлопець хворів на рак шкіри, він без вагань віддав всі свої гроші. Альтруїзм та емпатія завжди були властиві йому як особистості.

Максим служив старшим розвідником в Кіровоградському полку. Під час проведення АТО з досвідчених воєннослужбовців була сформована розвідрота, до якої потрапив Максим. Метою групи був супровід української військової колони вздовж російсько-українського кордону. Група виконала своє завдання і була залишена біля селища Ізварине Луганської області для виконання подальших бойових завдань. 15 липня 2014 року в селі Провалля, котре знаходиться в трьох кілометрах від кордону, група розвідників потрапила під жорстокий мінометний обстріл терористів. Бійці знаходились у полі і дві ворожі міни влучили туди: семеро бійців загинули на місці, серед них Максим, а восьмий розвідник помер у лікарні. М.Бендеров посмертно нагороджений орденом Богдана Хмельницького III ступеня.

Життя як подвиг, активна діяльність на благо людей та захист рідної землі, націлена у вічність. Життя і смерть у концепції М.М.Бахтіна [1], не зважаючи на свою протилежність, створюють єдине вчинкове коло, моральне та відповідальне, з психологічного погляду. Це і є шлях до реального життя і реальної смерті. Особистість не тільки абстрактно мислить, але знає з досвіду, що жити – це означає: виділити себе з байдужої й необмеженої стихії світу як обмеженого, скінченного, якісно-одиночного і неповторного. Те, що робить мене мною, що робить мене живим, це є моя скінченність – у просторі, у часі, в усьому. Усе в мені – кожна думка і кожне бажання – стверджує себе як особливе, як моє; протиставляє себе безмірному й вічному світові. І за це радісне і відважне протиставлення себе всьому людина

повинна і хоче цілком сплатити: своїм знищенням. Ось чому все живе з самого початку несе в собі свою загибель і, стверджуючи своє життя, стверджує свою смерть. Ось чому в кожну мить, що владно збувається, ми доторкаємося до смерті й дізнаємося, що вона не заперечує життя, але стверджує і звеличує життя [1]. А якщо це не так, то звідки саме в моменти найвищого напруження життя (в коханні чи пізнанні, у творчості чи в бою) – це подолання страху і готовність до загибелі?

Є просте правило перевірити справжність свого життя. Запишіть себе: те, що я відчуваю і думаю тепер, залишилося б воно в силі, якби я знав, що сьогодні настане смерть? Продовжував би я робити те, що роблю? І так запитувати – завжди, в усьому. І називається це: міряти вірною мірою смерті. Лише те в особистості має право на буття, що витримує цей іспит, що виходить з нього незачепленим і по-новому виправданим. А те, що від цього дотикку марніє, вицвітає, скручується, – те лише видає себе за життя; воно повинно бути вирване й викинуте [1].

А В.Франкл вважав, що сенс життя повинен бути виражений стосовно конкретного сенсу людського життя в певній ситуації. Кожна людина унікальна і життя кожної людини дивовижне, особистість самотуття і життя її неповторне. Вона вільна у своєму виборі життєвого шляху, але знайшовши його, особистість несе відповідальність за створення свого унікального світу вчинків та сенс власного життя [3].

Висновки. Мотивація досягнення відіграє ключову роль у процесі діяльності героїв-спортсменів при виконанні життєвих, бойових, спортивних завдань, досягненні певної мети. Перспективою дослідження є вивчення мотивації вищих спортивних досягнень воїнів-спортсменів.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. К философии поступка /М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984 – 1985. – М. : Наука, 1986. – С. 82–157.
2. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры /Р.С.Уэйнберг, Д.Гоулд; Пер. с англ. – К.: Олимпийская литература, 2001. – 336 с.
3. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Франкл.– СПб. : Речь, 2000. – 286 с.
4. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – 5-е изд. /Роберт Фрэнкин. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.

5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен; Пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bahtin M.M. K filosofii postupka / M.M.Bahtin // Filosofiya I sotsiologiya nauki I tehniki: Ezhegodnik, 1984 – 1985. – М. : Nauka, 1986. – S.82–157.
2. Ueinberger R.S. Osnovy psihologii sporta I fizicheskoi kultury / R.S.Ueinberger, D.Gould / Per. s angl. – К. : Olimpiyskaya literature, 2001. – 336 s.
3. Frankl V. Osnovy logoterapii. Psihoterapiya I religiya / V.Frankl. – SPb. : Rech, 2000. – 286 s.
4. Frenkin R. Motivatsiya povedeniya: biologicheskie, kognitivnye I sotsialnye aspekty. – 5-e izd. / Robert Frenkin. – SPb. : Piter, 2003. – 651 s.
5. Hekhauzen H. Psihologiya motivatsii dostizheniya / Haints Hekhauzen / Per. s angl. – SPb. : Rech, 2001. – 240 s.

K.S. Osyka. Life as a heroic deed: motivation of attainment in the process of activities of the heroes-sportsmen. The article deals with the motivation of attainment in the process of activities of the heroes-sportsmen. The definitions of «motivation», «motivation of attainment» are determined; the leading directions in the investigation of the motivation of achievement in the contemporary foreign and home psychology are outlined. Life and sporting way of the famous master of pancration and hand-to-hand fights Maxim Benderov who died the death of a hero in the ATO zone is considered in the article. The author specifies the main character traits of the sportsman that played the important role in the training and competitive processes and in his motivation for the higher sporting achievements. The psychological mechanisms in the development of the motivation of attainment are emphasized in the article, namely: positive confirmation, self-confirmation, mediated confirmation, imitational behavior, inter-personal influence and identification. Competitive situations often gave birth to the sense of anxiety in the heart of the fighter. This sense of anxiety gave him the possibility to react to the danger in the adaptive way thanks to the protective mechanism of substitution; in the process of such replacement of the re-addressment from one object to the other took place. The above-mentioned mechanism of psychological defense can be traced in the competitive process of M.Benderov. In the decisive duels the wrestler's psychological mechanism of the displacement of defense appears; it provides for the initial defense of Ego, that in its turn contributes to the most effective way of avoiding anxiety; it may be defined as «motivated distraction». This process gave the sportsman the chance to avoid the comprehension of the feelings that gave birth to sufferings and made him to forget the traumatizing situations. Thanks to the action of this psychological mechanism

M. Benderov was extremely calm, well-balanced and ready for victory. The author pays his attention to the emphatic, altruistic and humanistic direction of the wrestler's personality in the period of peaceful life and during the warfare; it may be substantiated and explained on the basis of the theory of dialogue and the philosophy of the actionable world by M.M. Bakhtin and the logo-therapy by V. Frankle.

Key words: M. Benderov, pancration, hand-to-hand fight, kyokushinkai karate, motivation of attainment, psychological mechanisms of the development of the motivation of attainment, meaning of life, defense mechanism, activity.

Received January 08, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 16, 2016

УДК 159.9:101.9

О.В. Осика

osika.1984@mail.ru

Життєвий і творчий шлях М.М. Бахтіна як моральний вчинок: психологічний аспект

Osyka O.V. Life and creative way of M.M. Bakhtin as a moral action: psychological aspect / O.V. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 382–393.

О.В. Осика. Життєвий і творчий шлях М.М. Бахтіна як моральний вчинок: психологічний аспект. У статті розглянуто життєвий та творчий шлях М.М.Бахтіна, основоположні моральні принципи його життєдіяльності. Акцент зроблено на гострих життєвих ситуаціях і доленосних миттєвостях на межі фізичного існування й високого духовного злету вченого з метою досягнення морально-психологічного стану світоглядних позицій, суспільно-політичних поглядів і психологічних особливостей вчинкового світу мислителя, його рідних, близьких, друзів, знайомих, наукового співтовариства, ідеологічних супротивників, ворогів.

Виокремлено систему психологічних механізмів: катарсис, ідентифікація, імітація, стереотипізація, навіювання надії, альтруїзм, інтер-

персональний вплив. Використано ключові дефініції логотерапії «сенса життя» та гештальт-терапії «незакінчена справа», «запобігання» з метою усвідомлення психологічних особливостей складних життєвих ситуацій.

Підкреслюється, що морально-психологічне, ідеологічне, наукове, методологічне протистояння проходило не тільки у формах запеклої боротьби, де вчений та його найближче оточення показали себе з кращого боку, постійно здійснюючи моральні й відповідальні вчинки, але й потаємно, у дивовижних життєвих хитросплетіннях, які б могли стати сюжетом авантюрного роману. Світло високого вчинкового світу М.М.Бахтіна перемагає птьму епохи, і це приємно відчувати як перемогу добра над злом. Проста пересічна людина, з її життєвими проблемами та повсякденним побутом, завжди була в центрі його наукових пошуків та сприяла гуманістичному напрямку його творчості. Повернення із небуття творчого доробку М.М.Бахтіна, здійснене «шестидесятниками», представлено як моральний і відповідальний вчинок, вчинок людяності, краси і добра, високий громадянський та патріотичний акт.

Ключові слова: М.М.Бахтін, життєвий і творчий шлях, вчинок, моральний вчинок, вчинкове коло, діалогічне поле, психологічний механізм захисту, ідентифікація, катарсис, альтруїзм.

О.В. Осыка. Жизненный и творческий путь М.М. Бахтина как моральный поступок: психологический аспект. В статье рассмотрены жизненный и творческий путь М.М.Бахтина, основоположные моральные принципы его жизнедеятельности. Акцент сделан на острых жизненных ситуациях и судьбоносных мгновениях на грани физического существования и высокого духовного взлёта учёного с целью постижения морально-психологического состояния мировоззренческих позиций, общественно-политических взглядов и психологических особенностей мира поступков мыслителя, его родных, близких, друзей, знакомых, научного сообщества, идеологических противников, врагов.

Выделена система психологических механизмов: катарсис, идентификация, имитация, стереотипизация, внушение надежды, альтруизм, интерперсональное влияние. Используются ключевые дефиниции логотерапии «смысл жизни» и гештальт-терапии «незавершенное дело», «избегание» с целью постижения психологических особенностей сложных жизненных ситуаций.

Подчеркивается, что морально-психологическое, идеологическое, научное, методологическое противостояние проходило не только в формах острой борьбы, где учёный и его ближайшее окружение показали себя с хорошей стороны, постоянно совершая моральные и ответственные поступки, но и тайно, в удивительных житейских хитросплетениях, которые могли бы стать сюжетом авантюрного романа. Свет высокого мира поступков М.М.Бахтина побеждает тьму епохи, и это приятно чувствовать как победу добра над злом. Простой обыкновенный человек, с его жизненными проблемами и ежедневным бытом, постоянно был в

центре его научных исканий и способствовал гуманистическому направлению его творчества. Возращение из небытия творческого наследия М.М.Бахтина, совершенное «шестидесятниками», представлено как моральный и ответственный поступок, поступок человечности, красоты и добра, высокий гражданский и патриотический акт.

Ключевые слова: М.М.Бахтин, жизненный и творческий путь, поступок, моральный поступок, круг поступков, диалогическое поле, психологический механизм защиты, идентификация, катарсис, альтуризм.

Постановка проблеми. Демократичний розвиток сучасного суспільства потребує більш розвиненого, ніж у період господарювання тоталітарної системи, гуманітарного простору. Розмаїття суспільно-політичної, філософсько-психологічної, літературно-критичної, культурологічної та мистецтвознавчої думки ґрунтується не тільки на основоположних принципах провідних наукових шкіл, але й на доробку окремих видатних вчених, ідеї яких переслідувались і замовчувались і, на жаль, свого часу не стали надбанням світової науки і культури. Спадщина М.М.Бахтіна досить розгалужена і різноманітна й вже давно стала предметом наукової рефлексії. Але його життя і творчість, психологічні особливості вчинкового світу ще не розглядалися крізь призму моральної поведінки та морального вчинку. А це, на нашу думку, надзвичайно цікаво і корисно для сучасної науки, культури, суспільства та майбутніх поколінь.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Творчий доробок М.М.Бахтіна займає достойне і почесне місце в сучасній світовій гуманітаристиці, й вже впродовж багатьох десятиліть сам став предметом наукової рефлексії, де провідні зарубіжні та вітчизняні наукові школи в галузі філософії, естетики, літературознавства, літературної та художньої критики, мистецтвознавства, культурології плідно продовжують бахтинські традиції, дискутують, сперечаються з ним, визнають велич його постаті. Американські славісти М.Холквіст і К.Кларк [5] досліджують провідні етапи наукової біографії М.М.Бахтіна, систему світоглядних та наукових поглядів вченого, архітектоніку відповідальності як філософську проблему в творчості мислителя. В.С.Біблер розглядав творчість М.М.Бахтіна як унікальний досвід мислення, джерелом якого є особливий тип розуму, котрий народжується в процесі життєдіяльності.

О.В.Волкова [2] вивчає естетичну систему М.М.Бахтіна, її філософські джерела, досліджує його розгалужену й оригінальну термінологію (поліфонія, карнавалізація, хронотоп, меніп-

пея). При цьому зосереджено увагу й зроблено акцент на широкому колі проблем: естетична подія, любов, культурно-художня діалогічність, трагічна провина, своєрідна й унікальна філософія сміху, «автономна» причетність мистецтва та його буття у великому часі світової культури, методологічні питання, пов'язані з діалогом різних шкіл і напрямків у гуманітарній науці, розвиток ідей вченого в сучасній культурі.

А.З. Вуліс у спогадах відтворює образ М.М. Бахтіна – співрозмовника, характерні особливості його бесід, філософсько-психологічне підґрунтя та ідейно-стилістичні «родзинки», які дозволяють майстерно і при цьому ненав'язливо, тактовно, але впевнено і натхненно залучити співрозмовника до потужних та величних духовних надбань світової культури, занурення в інтелектуальні глибини власної думки, діалогічної за своєю онтологічною сутністю та внутрішньою структурою, що тісно пов'язані з сучасним йому науковим дискурсом. Різнобічно обдарована особистість, котра мала неперевершений хист зачарувати співрозмовника та слухача словом, духовно вільним та інтелектуально розкутим, а через певний час зробити його своїм прихильником, одnodумцем, товаришем, другом.

О.М. Євніна [3] згадує незабутні миттевості захисту дисертації М.М. Бахтіна, що стала значною подією гуманітарної науки. Спогади В.В. Кожина висвітлюють складні умови та обставини публікацій творів М.М. Бахтіна, діалогічність його характеру та діалектику філософської думки, де автор окремо зупиняється на апокаліпсичних пророцтвах мислителя щодо долі людства та сучасного світу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення життєвого та творчого шляху М.М. Бахтіна в морально-психологічному колі вчинкового світу, в контексті напружених наукових і культурних пошуків епохи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Михайло Михайлович Бахтін народився 17 листопада 1895 року в м. Орел в сім'ї банківського службовця, в якій виховувалося шестеро дітей. Сім'я жила у Вільні (Вільнюс) та Одесі [4]. В дитинстві брати Бахтіни під керівництвом гувернантки розігрували сцени з «Іліади» Гомера та інші цікаві вистави. Це були особливо хвилюючі миттевості в їхньому житті. З надзвичайною емоційною глибиною і неабиякою зацікавленістю вони заглиблювалися у текст поеми та її театральної інтерпретації, дізнаючись багато цікавого про життя, вірування, побут, звички, воєнні події та мирне життя древніх греків і троянців. Спостерігався процес імітації

неусвідомленого безпосереднього відбиття у їхніх діях, вчинках стосунків античних героїв. Вони ототожнювали себе з героями древнього епосу: Агамемноном, Ахіллою, Аяксом, Гектором, Патроком. Важкі випробування, що випали на долю героїв давно минулих часів, породжували процес катарсису в душах братів й сприяли формуванню провідних рис характеру: стійкості, сміливості, рішучості, відвертості, доброзичливості, наполегливості, цілеспрямованості, волелюбству. Основоположні принципи формування гармонійної особистості розвивалися у них з дитинства тому, вже в зрілому віці, ставши видатними вченими й посправжньому гармонійними особистостями, вони трепетно відчували зв'язок з дитинством, з дитячими виставами, з героями древнього епосу й могли відверто і впевнено сказати класичне: «Ми родом з дитинства». М.Бахін навчався в Новоросійському (Одеському) та Петроградському університетах. З 1918 року працює у Невелі в єдиній трудовій школі. В 1919 році публікує першу статтю «Искусство и ответственность». З 1920 р. живе у Вітебську, викладає в педінституті та консерваторії, виступає з публічними лекціями з філософії, естетики, літератури. В 1920 – 1924 рр. працює над незакінченими філософськими трактатами і ранньою редакцією книги про Ф.М.Достоевського. В 1921 р. одружився з Оленою Олександрівною Околович, яка все життя була його вірною подругою і помічницею. В 1924 р. на запрошення В.Медведева повертається в Ленінград. 28 червня в Інституті історії мистецтв робить доклад «Проблема героя и автора в художественном творчестве». У грудні 1928 року М.Бахтіна арештовано в зв'язку з діяльністю групи А.А.Мейера «Воскресение». 5 січня 1929 р. його за станом здоров'я звільнено з-під варті під домашній арешт [4]. Згідно рішення суду, М.М.Бахтіну загрожує відбування покарання терміном 5 років у Соловецькому таборі особливого режиму, який відзначався жорстокими умовами перебування ув'язнених й масовою загибеллю їх. Незважаючи на важкий стан загострення хронічного захворювання множенний остеомієліт, враження гомілки і стегна лівої ноги, кисті правої руки й лівого тазостегнового суглобу, М.Бахтін не припиняв боротьби. Він звертається з листом до наркома охорони здоров'я М.О.Семашка з проханням призначення медичної комісії щодо засвідчення стану його здоров'я. Дружина вченого Олена Олександрівна, в цей час наполегливо звертається до близьких та знайомих з благанням на допомогу. Осторонь не залишаються його вірні друзі – М.В.Юдіна, М.І.Каган, С.І.Каган. Бере участь у добрій справі і дружина О.М.Горького К.П.Пешкова.

Лист М.М.Бахтіна потрапляє до наркома. Суворе покарання, заключення у концтабір, було замінено засланням у Казахстан м.Кустанай. В даному життєвому випадку М.М.Бахтін показав себе з кращого боку: мужнім, стійким, цілеспрямованим, рішучим, наполегливим, справжнім бійцем. Волелюбний характер переміг важкі життєві обставини й суспільно-політичну систему, котра твердо стояла на своєму і любила переглядати свої рішення й вироки, залишаючи їх назавжди. Сенс життя, подальші життєві та творчі плани врятували не тільки його, але й залучили у його вчинкове коло, моральне і відповідальне, близьких та друзів, які, в свою чергу, показали себе з кращого боку, справжніми людьми. Суворі випробування, що випали на їх долю, сприяли загартуванню їх характеру, сходженню їх особистості на новий, якісно вищий морально-психологічний щабель. Їм було, за що боротися і вони трималися до кінця, бо на межі буття й небуття стояло найдорожче і святе для кожного з них: віра, життя, мораль, світогляд, власні переконання, історія, культура. Дружина та друзі ризикували не менш, ніж М.Бахтін. Бо в тих суспільно-політичних умовах їм загрозувало звинувачення у пособництві контрреволюції та тероризму, ув'язнення або висилка. Кожен з героїв цієї драми здійснив моральний вчинок, «Вчинок» з великої літери, що й дозволило кожному з них залишитися людиною з чистою совістю, чесною і порядною.

Восени 1946 року у Москві, в Інституті світової літератури відбувся захист кандидатської дисертації М.М.Бахтіна «Рабле в історії реалізму» [3]. Опоненти, відомі вчені-гуманітарії: О.О.Смирнов, О.К.Джевелегов, І.М.Нусинов звернулися до Вченої ради інституту з пропозицією присвоїти дисертанту вчену ступінь доктора філологічних наук. На захисті розгорнулася запекла дискусія, але Вчена рада підтримала пропозицію опонентів. Але, коли дисертація знаходилась у ВАК в газеті «Культура та життя» під суворою назвою «Подолати відставання в розробці актуальних проблем літературознавства» з'явилась стаття інструктора ЦК В.Ніколаєва, в якій жорсткою критиці піддавав Інститут світової літератури і зазначалось, що Вчена рада часто займає безвідповідальну, антидержавну позицію щодо присудження вчених ступенів. А дисертацію М.М.Бахтіна автор статті вважав «фрейдистською й антинауковою працею». Стаття мала великий розголос, і ВАК затримав присудження вченого ступеня. Через кілька років він остаточно відмовився від пропозиції Вченої ради і присудив М.М.Бахтіну ступінь кандидата філологічних наук [3]. У діях В.Ніколаєва простежується механізм соціальної

перцепції – стереотипізація, де в його свідомості формувалися та розвивалися соціальні стереотипи, стійкі образи, уявлення про людей, певну особистість, їх характеристики, що були властиві значній частині правлячої верхівки та її ідеологічної обслуги, до якої й належав автор статті. При цьому в стереотипізації спостерігаються спрощення та скорочення процесу сприйняття іншої людини, що являє собою соціально співзвучний інструмент ідеологічної надбудови, який дозволяє В.Ніколаєву в значному ступені заощаджувати психологічні ресурси. Котрі, як глибоко переконані «діячі» подібного типу, конче потрібні їм на ідеологічному фронті для подальшої, більш ефективної боротьби з будь-яким інакомисленням. Л.Ю.Пинський вважав, що М.Бахтін завдяки своєму характеру та життєвій позиції, махнувши на все рукою, не прийняв ці події близько до серця, і не зважаючи на важкі хвороби дожив майже до 80 років. Після заслання за сприяння П.Медведева, М.Бахтін працював у Мордовський педагогічний інститут, де викладав літературу. Але у 1937 році залишив інститут з політичних причин. Дані події спричинили погіршення здоров'я вченого, у 42 роки йому було ампутовано праву ногу. І тоді на допомогу цій непересічній особистості приходять не тільки рідні й близькі, але і власна життєва позиція [4]. Глибинне, по-справжньому філософське, осягнення сенсу життя врятувало його. Після важкої операції, з кожною хвилиною вчений все чіткіше розуміє, що необхідно далі боротися й жити, бо він і його творчість потрібні людям і суспільству, і зробити це може тільки він. Життєвий і творчий шлях кожної людини унікальний і неповторний, і те, що скаже особистість, за неї не скаже ніхто й ніколи. З боку М.Бахтіна це був моральний вчинок, вчинок мужності і стійкості, бо в цей час, всі, хто був поруч, знаходили життєву опору в осягненні сенсу життя завдяки М.Бахтіну, його життєлюбству й оптимізму [1]. На нашу думку, складні ситуації в житті людини глибинно пояснює гештальт-терапія. Ключовою в гештальт-терапії є дефініція «незакінчена справа», яка означає, що невідредаговані емоції перешкоджають процесові актуального усвідомлення і призводять до виникнення образи, котра досить часто порушує автентичність комунікації. Довершити незавершене, звільнитися від емоційних затримок – один із істотних моментів життєвої позиції особистості й мети її існування в даній життєвій ситуації. Завдяки незавершеній справі, осягненню її глибинного сенсу, онтологічному й гносеологічному хронотопу життєдіяльності та психолого-педагогічному потенціалу особистості, М.Бахтіну вдалося не

тільки вистояти, але й опинитися на високому стрижні власної життєтворчості, де були створені нові праці, перероблені та доповнені твори попередніх років. Ланцюжок життя і творчості, як того бажали супротивники і вороги, не перервався, а дав добрі паростки. М.Бахтін працював вчителем у невеличких містечках та селах, несподівано приїздив до Москви, бо сувора загроза переслідувань й арешту чатували на нього. М.Бахтін знову повернувся до Саранського педінституту, де очолив кафедру загальної літератури, потім кафедри російської та зарубіжної літератури в університеті, виконуючим обов'язки завідувача кафедри став у 1947 році.

З небуття ім'я М.Бахтіна повернули люди іншого покоління «шестидесятники». В.В.Кожинув з великими труднощами й перешкодами вдається видати книги М.Бахтіна про Ф.М.Достоевського та Ф.Рабле. А коли група молодих московських філологів – В.В.Кожин, В.М.Турбін, С.Г.Бочаров, Г.Д.Гачев приїхала до нього у Саранськ, зустріч видалася дещо несподіваною й непередбаченою [2]. Вони думали, що зустрінуть стару, хвору людину, зламану переслідуваннями, втомлену незгодами життя, людину, котра буде жалітися їм безперестанку. Але зустріли сильну духом особистість, яка всіляко підтримувала їх і надихала віру в життя. Це були незабутні хвилини спілкування, де М.Бахтіну вправно вдалося залучити своїх молодих колег у потужне діалогічне коло, наскрізь просякнуте вірою, надією і любов'ю. Вчинкове за своєю глибинною сутністю, ядром якого є моральний і відповідальний вчинок [1]. І вийти з нього неможливо ніколи. Бо тільки в ньому людина залишається посправжньому сміливою і надійною, Людиною з великої літери. У даній ситуації, на нашу думку, спрацювали декілька психологічних механізмів впливу: навіювання надії (сугестія), інтерперсональний вплив, альтруїзм. Навіювання надії ґрунтувалося під впливом позитивних змін у суспільно-політичній системі країни, пом'якшення політичного тиску, цензури, поліпшення становища рідних, близьких, друзів, знайомих, колег та власних досягнень. Хоча писати в цей час приходилось більше «в стіл», бо за три десятиліття вдалося опублікувати в пресі лише три невеличкі статті. М.Бахтін щедро віддає друзям і колегам свої ідеї, щоб вони хоча б таким чином залишились в науці та потрапили до нащадків. Публікується під іменами Медведєв та Волошинов. Осягнення себе, своєї глибинної сутності, створення власного образу, образу М.Бахтіна, служило для оточуючих, молодих колег моделлю поведінки, гідної наслідування, й такою, що відкрива-

ла оптимістичні перспективи, навіть для тих, хто знаходився в дуже скрутному життєвому становищі. При цьому відбувається інтерперсональний вплив, де за рахунок зворотнього зв'язку до М.Бахтіна надходить додаткова інформація про себе. Це призводить до зміни й розширення образу «Я», де вчений впевненіше відчуває себе у колі колег і друзів. Друзі постійно відчувають добрі струмені підтримки й поваги до себе, що надходить до них з боку М.Бахтіна. А це надзвичайно коштовний скарб для молодих, бо М.Бахтін в життєвому та науковому просторі стійка, досвідчена, загартована людина. У взаємовідносинах М.Бахтіна з молодими московськими колегами простежується взаємний альтруїзм, де він підтримує їх морально й конкретними порадами щодо певних життєвих і наукових проблем. А вони, в свою чергу, по-справжньому віддані йому. В.В.Кожин, незважаючи на значні ускладнення й гальмування з боку соціально-політичних та видавничих установ, публікує книги М.Бахтіна [2; 5]. І здійснює все це він з винятковою наполегливістю й дивовижними пригодами, що могли б стати сюжетом цікавого пригодницького роману. С.Г.Бочаров упродовж багатьох років здійснює свою нелегку місію: прочитує та публікує рукописи вченого. М.Бахтін свої листи писав рівним, каліграфічним почерком, а його рукописи читати досить важко, бо більшість з них написані нерозбірливо. Аналіз рукописного доробку М.Бахтіна дозволяє стверджувати, що у листах вченого простежується неабияка повага до адресатів, їх життєвого та творчого шляху, наукової позиції, звичок та особливостей характеру. А рукописи він писав для себе, не дуже переймаючись особливостями свого почерку. Вже в зрілому віці друзі та учні М.Бахтіна запропонували йому представити свої праці до ВАКу й отримати ступінь доктора філологічних наук за сукупністю наукового доробку. Іншого разу вони запропонували висунути його праці на здобуття Ленінської премії. Але почули від нього відмову [2; 5]. В глибині душі, за своїми переконаннями, він не бажав цього. Дефініція «запобігання» в гештальт-терапії пояснює скрутні періоди життя людини. В процесі запобігання відбиваються особливості поведінки, пов'язані зі способами запобігання, визнання і прийняття всього того, що супроводжується неприємними переживаннями щодо незавершеної справи (арешт, заслання, поневір'яння з захистом дисертації, виданням наукових праць). У даній життєвій ситуації відбувається переосмислення вченим сенсу життя. Вчені звання, посади, різноманітні відзнаки, те, що здавалося привабливим у молоді роки, з віком втрачало свою привабливість і вже не вва-

жалось таким значущим. Але при цьому в його житті незмінними залишилися вічні цінності: віра, мораль, моральний вчинок, життя, творчість, діалог, хронотоп.

За А.Адлером, стиль життя людини формується у ранньому дитинстві, зберігається і стає провідним планом життєдіяльності. Праця, дружба, любов стали наріжним каменем у творчості М.Бахтіна і обумовили морально-психологічні особливості його стилю життя. Кожна людина унікальна й неповторна, але виокремити особистісні типи можна лише на підставі узагальнення, де домінують соціальний інтерес і ступінь активності. Соціальний інтерес являє собою почуття емпатії до людей і виявляється у співпраці з іншими людьми більше для загальної справи, ніж особистісного успіху. Соціальний інтерес є важливим критерієм психологічної зрілості творчої особистості. Ступінь активності означає підхід людини до вирішення життєвих проблем і сам живиться соціальним інтересом. Спираючись на класифікацію типів особистості А.Адлера, вважаємо, що М.Бахтін належав до соціально корисного типу. Йому властиві розгалужений соціальний інтерес, високий рівень активності, зосередженість на певній діяльності і відповідальність. У житті він сміливий, наполегливий, завзятий, і постійно спрямований на вирішення життєвих проблем інших людей. Психологічне здоров'я даного типу особистості необхідно розглядати в контексті взаємодії її з оточуючим середовищем, соціально значущим для неї.

Висновки. Аналіз життєвого та творчого шляху М.М.Бахтіна як морального вчинку, психологічні особливості його вчинкового світу дозволив виокремити систему психологічних механізмів: катарсис, ідентифікація, імітація, стереотипізація, навіювання надії, альтруїзм, інтерперсональний вплив. Використано ключові дефініції логотерапії «сенс життя» та гештальт-терапії «незакінчена справа», «запобігання» з метою усвідомлення психологічних особливостей складних життєвих ситуацій. Перспективою дослідження є вивчення психологічних особливостей морального вчинку в концепції М.М.Бахтіна, основоположних принципів життєдіяльності вченого.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984 – 1985. – М. : Наука, 1986. – С. 82–157.
2. Волкова Е.В. Эстетика М.М.Бахтина / Е.В.Волкова. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

3. Евнина Е. Фрагменты группового портрета ИМЛИ 30 – 70-х годов / Елена Евнина // Апрель. – 1992. – Выпуск пятый. – С. 274–292.
4. К биографии М.М.Бахтина / Вступл., публикация, примеч. В.Лаптуна; послесловие С.Бочарова // Вопросы литературы. – Март 1991. – С.128–141.
5. Clark K. Mikhail Bakhtin /Katerina Clark, Michael Holquist. – Cambridge: The Belknap Press [Harvard University Press], 1986. – 414 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bahtin M.M. K filosofii postupka / M.M. Bahtin // Filosofiya i sotsiologiya nauki i tehniki: Ezhegodnik, 1984 – 1985. – М. : Nauka, 1986. – S.82–157.
2. Volkova E.V. Estetyka M.M.Bahtina / E.V.Volkova. – М. : Znanie, 1990. – 64 s.
3. Evnina E. Fragmenty grupovogo portreta IMLI 30-70h godov / Elena Evnina // Aprel. – 1992. – Vypusk pyatyi. – S.274–292.
4. K biografii M.M.Bahtina / Vstupl., publikatsiya, primech. V.Laptuna; posleslovie S.Bocharova // Voprosy literatury. – Mart 1991. – S.128–141.
5. Klark K. Mihail Bahtin / Katerina Klark, Mikael Holkwist. – Kembridzh : Ze Belknap Pres [Harvard Universiti Pres], 1986. – 414 p.

O.V. Osyka. Life and creative way of M.M. Bakhtin as a moral action: psychological aspect. The article deals with the life and creative way of M.M. Bakhtin and the main moral principles of his life activities. The accent is made on the acute life situations and fateful moments in his life on the borderline of his physical existence and the high spiritual uprising of the scientist; special attention is paid to all the above mentioned positions with the aim of mastering the moral-psychological state of his world-outlook positions, social-political views and psychological peculiarities of the thinker's actionable world, his relatives, close friends, acquaintances, scientific associates, ideological opponents, enemies.

The system of psychological mechanisms is singled out: catharsis, identification, imitation, stereotyping, installing the hope, altruism, interpersonal influence. The key definitions of logotherapy are used, such as «sense of life», and of the gestalt therapy – «unfinished matter», «prevention» – with the aim of realizing the psychological peculiarities of the difficult life situations. It is stressed that the moral-psychological, ideological, scientific, methodological confrontation occurred not only in the form of a fierce struggle when the scientist and his close encirclement manifested themselves in the best possible way constantly performing the moral and re-

sponsible actions, but also secretly in the unusual life cunning interconnections that might well be used as a plot for the adventure story. The light of the high actionable world of M.M. Bakhtin wins a victory over darkness of his epoch: it is pleasant to realize this fact as the victory of good over evil. A common man in the street with his life problems and day-to-day way of life was always in the centre of his scientific investigation and contributed to the humanistic direction of his creative activities. The return from oblivion of the creative work of M.M. Bakhtin was performed by «the men of the sixties» and was represented as a moral and responsible action, the action of humanism, beauty and good, the high social and patriotic act.

Key words: M.M. Bakhtin, life and creative way, action, moral action, actionable circle, dialogical field, psychological mechanism of defense, identification, catharsis, altruism.

Received January 10, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 25, 2016

УДК 159.9

Марек Палюх

paluch.m@onet.eu,

Клаудия Пьонтковска

K.piatkowksa@gmail.com

Профилактико-воспитательная деятельность в отношении детей и молодёжи в среде их проживания (метод стритворкинг)

Paluch M. Preventive and educational activities towards children and young people in local environment (street-working method) / M. Paluch, K. Piontkovska // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 393–404.

М. Палюх, К. Пьонтковска. Профилактико-воспитательная деятельность в отношении детей и молодёжи в среде их проживания (метод стритворкинг). В статье проанализирован метод стритворкинг, который М. Paliukh – the scientific contribution of the co-author is 50%, К. Piontkovska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

используется по отношению к детям и молодёжи с целью профилактики разнообразных угроз и опасностей. Исследовано явление «дети улицы» – одна из наиболее важных социально-общественных проблем в Польше. Представлена современная модель профилактики и воспитательной работы «на улице». Показано, что целостная профилактика в локальной среде требует эффективной совместной работы людей, вовлечённых в эту деятельность. Включение в исследование различных сфер жизни локального сообщества, в том числе школьной, семейной или внешкольной определяет гармоничное сотрудничество между профессионалами, а также людьми, которые своими поведением и отношением компенсируют возникающие, например, в образовании недостатки. Сделаны выводы, что правильная диагностика локальной среды ввиду потребностей и проблем детей и подростков является чрезвычайно важной. Это ведёт к поиску более эффективных мероприятий, направленных на улучшение качества жизни, физического и психического здоровья, а также интеграцию эмоциональной сферы. В то же время показана сложность этого задания, с которым на протяжении уже многих лет сталкиваются педагоги в процессе поиска новых, более действенных и эффективных решений воспитательных вопросов

Ключевые слова: стритворкинг, профилактика, воспитательная работа, социальная патология, «дети улицы», «педагоги улицы», локальная среда.

М. Палюх, К. Пьонтковска. Профілактично-виховна діяльність по відношенню до дітей та молоді в середовищі їх проживання (метод стрітворкінг). У статті проаналізовано метод стрітворкінг, який застосовується по відношенню до дітей та молоді з метою профілактики різноманітних загроз і небезпек. Досліджено явище «діти вулиці», що є однією з найважливіших суспільно-громадських проблем у Польщі. Представлено сучасну модель профілактики та виховної роботи «на вулиці». Показано, що цілісна профілактика в локальному середовищі вимагає ефективної спільної роботи людей, залучених до цієї діяльності. Встановлено, що залучення у дослідження різних сфер життя локальної спільноти, у тому числі шкільної, сімейної та позашкільної, визначає гармонійну співпрацю між професіоналами та людьми, які своїми діяльністю та відношенням компенсують різноманітні недоліки, наприклад, в освіті. Зроблено висновки, що правильна діагностика локального середовища, зважаючи на потреби і проблеми дітей та молоді, є надзвичайно важливою. Вона веде до пошуку ефективніших заходів, спрямованих на поліпшення якості життя, фізичного і психічного здоров'я, а також інтеграцію емоційної сфери. Водночас показано складність цього завдання, з яким вже упродовж багатьох років стикаються педагоги в процесі пошуку нових, дієвих і ефективних рішень виховних питань.

Ключові слова: стрітворкінг, профілактика, виховна робота, соціальна патологія, «діти вулиці», «педагоги вулиці», локальне середовище.

Вступлення. В процесі відзначаючоїся в суспільстві трансформації майже кожен молодий людина може відчувати себе незрозумілим і незізнаним. Спробуючи самостійно справитися з реальністю, молодь часто шукає рішення проблем не там, де потрібно, і нерідко із-за цього потрапляє на «вулицю». І хоча сучасна життя ізобилує багатством в сфері техніки і науковим процвітанням, прогрес цивілізації веде до того, що патологічні явища стають дуже серйозною проблемою, з якою зіштовбується ХХІ століття. В сучасній дійсності молоді люди піддаються ряду випробувань, спокусу, імітують відчуття безпеки, краси, багатства, і, як наслідок, забезпечують їм нереальну якість життя. Зменшення влади, розпад сім'ї, безробіття, поширені в ЗМІ насильство і агресія – це лише деякі явища, з якими кожен день зустрічаються і борються молоді люди. Ці патогенні фактори негативно впливають на стан дітей в сім'ї, і, відповідно, стають основними мотивами пошуку сприйняття і розуміння на вулиці. Відсутність відчуття соціально-суспільної безпеки і дефіцит моральної бази призводить до того, що в групі ровесників закривається самотність, яка є ключовою причиною поширення алкоголізму, наркоманії або злочинності серед молоді. В такому випадку саме вулиця стає для дітей альтернативою, порятунком від страхів і невпевненості повсякденного життя [Pospiszyl, 2008: 302]. В результаті цього руйнівна поведінка стає єдиним способом для виживання в оточуючій дійсності. В мінімізації наслідків виникаючих проблем важливою є профілактика. Зменшення розмірів нездатності, маргіналізації і соціальних патологій вимагає правильного формування соціально-емоційної сфери молодих людей. Відповідно, діяльність стрітворкерів часто є єдиним шансом покращити якість життя нездатної молоді.

Профілактика небезпек, загроз і виховна робота «на вулиці». Профілактико-виховна робота, виконувана в різних сферах життя дитини (вулиця, мікрорайон, двір), визначається як стрітворкінг (робота на вулиці). Це цільована діяльність, здійснювана в відкритій місцевій середі «вуличними» педагогами-вихователями. Стрітворкінг (streetworking) – це, передусім, профілактика – цільована і систематична діяльність, направ-

ленная на сокращение деморализации и социальной маргинализации детей и молодёжи [Sokolowska, 2012: 77]. Через заботу, эмпатию, и, прежде всего, творческое воспитание реализуется процесс, позволяющий ребенку получить новые впечатления; включая способности к оценке, выражению мнения, или, наконец, сознанию того, что он в состоянии что-то сделать самостоятельно. Оспаривание существующих схем, укоренившихся в сознании детей улицы, несет возможность изменить убеждения относительно самих себя и окружающего их мира [Sokolowska, 2012: 75].

Современная модель профилактики предполагает организацию мероприятий таким образом, чтобы они были адаптированы к реальным потребностям адресатов. Путём создания в локальной среде сети между учреждениями опекуноско-воспитательного характера упомянутая категория детей улицы включается в процесс поддержки и социальной активизации, так как через свою специфику она не подлежит традиционным профилактическим воздействиям. *Профилактические программы не только предотвращают неблагоприятные явления, но и способствуют надлежащему развитию человека путём укрепления здоровья и, как следствие, предотвращают дальнейшие проблемы, давая таким образом людям возможность для правильного развития их личности, реализации мечты всей жизни и чувства социального признания* [Palak, Piątek, 2011: 276]. Явление «детей улицы» очень распространенное в Польше. Можно даже сказать, что это достаточно серьезная социальная проблема. Согласно Международному Докладу, в нашей стране более 13% несовершеннолетних – это дети улицы (см. Sierocka и Drewniak, 2006). Ввиду причины и способа времяпрепровождения на улице выделяются следующие категории детей улицы:

- дети румынских Цыган;
- дети, бегущие из дома;
- дети из неблагополучных (патологических) семей;
- дети и подростки, убегающие из опекуноско-воспитательных учреждений;
- дети, работающие на улицах;
- дети, которые большую часть своего времени проводят на улице;
- дети с ключом на шею [Michel, 2011: 22–23].

Указанная выше классификация приводит к утверждению, что дети улицы – это категория детей в возрасте до 18 лет, которые длительное время живут в уличной среде. Через недосмотр роди-

телей эти дети удовлетворяют свои социально-эмоциональные потребности в среде сверстников, проводящих время на улице, во дворах, заброшенных гаражах или вокзалах. Именно в результате ослабления семейных связей источники социализации, опеки и воспитания, явление детей улицы в нашей стране имеет четкую тенденцию к усилению [Biel, Kuształ, 2011: 208].

Эффективность мер дворовой профилактики можно наблюдать в различных западноевропейских странах. Соответствующие мероприятия ранней профилактики вместе с инструментами индивидуальной и коллективной интервенции уже применены, в частности, в Германии, Швейцарии и Великобритании. В Польше постепенное уменьшение значения институциональных форм опеки и воспитания является четким сигналом к изменению прежней системы заботы о семье. Поддержка ребёнка, у которого отмечаются симптомы недостаточной социальной адаптации в его собственной среде, может значительно уменьшить количество и масштаб интервенции полиции и судов, что, в свою очередь, ведет к снижению количества детей, поступающих в опекуноско-воспитательные учреждения. Профилактика, в таком её понимании, очень эффективная, может привести к значительному ограничению явления неправильной социализации, маргинализации и даже деморализации детей и молодёжи [Biel, Kuształ, 2011: 212].

Обнаружением, а, следовательно, и борьбой с ранними симптомами неприспособленности и социального исключения занимаются «педагоги улицы», так называемые стритворкеры. Будучи связующим звеном между локальной средой ребёнка и учреждениями опекуноско-воспитательного профиля, они поддерживают работу как воспитателей, социальных работников, судебных кураторов, так и педагогов. Через всестороннее воздействие стритворкеры реализуют программные положения педагогики локальной среды, а также жизненного пространства ребенка и его семьи.

Стритворкер (streetworker) – это человек, который является аниматором свободного времени для детей, которым угрожает неприспособленность. Создавая альтернативы рискованному поведению, он организывает активные формы отдыха и досуга. Приоритетной задачей уличных педагогов является «выход» к трудным подросткам, установление контакта с ними, порождение доверия, для того, чтобы дети хотели сотрудничать, получая при этом ощутимую и нужную им пользу [Bałandynowicz, 2010: 172–173]. Поэтому представляется разумным, чтобы такая со-

временная модель творческой профилактики использовалась в работе с детьми и молодежью. Корректировка деятельности, направленной на активизацию и оказание помощи адресатам в их локальном окружении, привела бы к ликвидации факторов риска. Творческая ресоциализация имеет смысл в случае выполнения конструктивных действий, а также извлечения творческого потенциала индивида в открытой среде [Michel, 2011: 19]. Устанавливая первый контакт с ребёнком в его сублимированном окружении, педагог стремится к созданию крепких отношений с ним, ведущих к изменению антиобщественных отношений. Профилактическая работа, ведущаяся на улице, является эффективной альтернативой скуке и пассивности, охватывающей все большее число молодых людей. Часто такая молодёжь, находящаяся на краю социального маргинеса, не воспринимается обществом. Поэтому задачей стритворкера является обнаружение дремлющего потенциала в каждом молодом человеке [Kurzeja, 2008: 84–85]. В мобильной работе с социально неприспособленной молодёжью следует руководствоваться определенными правилами. Речь идет именно о том, чтобы обращать внимание локальных субъектов местного самоуправления к проблемам детей улицы, создавать отчёты и доклады о жизненной ситуации таких детей для предотвращения преступлений, находясь в поисках более эффективных способов работы с детьми, или, наконец, заниматься привлечением образовательных учреждений к сотрудничеству [Kurzeja, 2008: 61]. Каждый ребенок, будучи чувствительным и очень эмоциональным существом, является особенно внимательным адресатом воздействий. Поэтому, работая с детьми из, так называемых, групп риска, необходимо достучаться к их чувствам и переживаниям. Это будет гарантировать успех во всех профилактических и ресоциализационных мероприятиях [Kurzeja, 2008: 40–43].

Концентрируясь на воспитательной работе, проводимой стритворкерами, стоит отметить, что эта деятельность попадёт в сферу вторичной профилактики, где адресаты – люди из групп риска. Цель этих действий – наибольшее ограничение дисфункции, доступности психотропных веществ, как и беглое социальное оценивание групп из среды социального маргинеса. Профилактическая работа с детьми и молодёжью призвана укреплять, так называемые факторы защиты через популяризацию здорового способа жизни и устранение факторов риска и противодействие им. Путем применения стратегий интервенции и образования, люди, которым угрожает неприспособленность или

социальная изоляция, могут узнать о последствиях, которые несет с собой девиантное, рискованное поведение. Однако на этом этапе одной лишь информации не всегда достаточно. Следовательно, использование активных методов воспитательной работы способствует достижению желаемых результатов – восстановлению смысла жизни у молодых людей, веры в себя и свои возможности [Geldard, 2012: 27].

Педагог улицы в концепции постмодернистского общества.

Источником социально неодобренных видов поведения является, прежде всего, семья. Именно там ребёнок учится поведению и навыкам, необходимых для правильного, надлежащего функционирования. Неправильная социализация ребёнка в семье нередко приводит к воспитательным проблемам, и даже, к социальной неприспособленности [Jędrzejko, Gładysz, 2014: 292]. Чрезвычайно важно как для локальной среды, так и общества в целом, чтобы дисфункции и нарушения, с которыми ребенок как бы *приходит* за помощью в учреждение, были исправлены в ней. Это своего рода вызов, потому что неуверенное поведение детей утрудняет воспитательный процесс, в том числе перевоспитание и социализацию. Только долгосрочные воздействия, подкреплены соответствующей связью, несут эффективные и действенные решения проблем детей и подростков [Karasowska, 2006: 64–66].

Перед педагогом улицы стоит трудная задача, и именно поэтому его работа требует тщательной проработки многоаспектных действий, основанных на установлении непосредственного, дружеского контакта с детьми, проводящими большую часть своего свободного времени на улице. К ним можно отнести: *распространение информации, касающейся последствий различного поведения, например, злоупотребления психотропных веществ, рискованного сексуального поведения, поощрения и мотивация детей к активному и творческому досугу, предложение занятий, ведущих к творческой жизни, учебно-компенсационные занятия, предоставление возможности питания, организация активного и интересного отдыха, в частности, во время перерывов в выполнении обязательного школьного обучения, помощь в решении сложных жизненных ситуаций дома и в школе, психолого-педагогическая помощь* [Kurzeja, 2008: 91]. Кроме того, не менее важное сотрудничество со школой и учителями, распространение брошюр, информирующих о работе педагогов улицы и альтернативных предложений для проведения свободного времени [Kurzeja, 2008: 92–93].

При работе с детьми улицы педагог разрабатывает стратегии действий, основанные на моделях системы. Стоит обратить внимание на саму личность педагога, который, делая столь специфическую работу, должен иметь определённые навыки и качества, позволяющие ему вести свой труд, гарантируя его эффективность. Стритворкер – это, прежде всего, человек – аниматор, открытый для другого человека, особенно молодых людей, которые в подростковом возрасте и период формирования собственной личности, чувствуют многочисленные виды тревоги, когда нередко агрессия является определителем всех реакций и поведения. Педагог должен знать специфику периода взросления детей и подростков, владеть знаниями в сфере расстройств личности, социальной неприспособленности, а также профилактики и лечения зависимостей [Biel, Kusztal, 2011: 210-214]. Знания и образование должны идти *рука об руку* с доверием, талантом и дипломатией в плане построения межличностных отношений. Положительное отношение и личное участие стритворкера формирует доверие между ним и адресатами его воздействий.

Ключевой ценностью является благополучие ребенка. Это право и обязанность, которыми в своей работе должен руководствоваться стритворкер. Для того, чтобы *привлечь* к себе детей и подростков, педагог должен предлагать действенную альтернативу рискованному или девиантному поведению. Это могут быть боевые искусства, разнообразные виды спорта, танцы и другие интересные хобби, которыми интересуются дети [Veľbas, 2011: 170–172]. Роль и отдельные задачи стритворкера зависят от типа адресатов, их потребностей и среды их существования. Итак можно выделить: *стритворкинг, направленный на индивида – личный контакт и личная связь является основной целью сотрудничества с клиентом; стритворкинг, направленный на работу с группой; стритворкинг, основанный на предложениях помощи (организованные акции, конкретная программа помощи, направленная на целевые группы), а также стритворкинг, направленный на укрепление целевой группы (профилактические акции, самопомощь* [17].

Благодаря работе стритворкеров, молодые люди не разрушают связь со своей средой. И что ещё более важно, педагоги улицы не предъявляют каких-либо институциональных требований ни к родителям, ни к опекунам детей. Однако, отношения, основанные на доверии и взаимном уважении, требуют определенных неудобств. Педагог должен завоевать доверие своих подопечных. Они инициируют вступление в отношения,

давая тем самым разрешение на попытку внесения изменений в собственное поведение [16].

В рамках своей работы стритворкеры предлагают бесплатные занятия и мастер-классы, реализуют проекты с участием воспитанников. Они принимают характер спортивных, краеведческих, культурно-художественных или интегрирующих занятий. Участие в таких формах проведения досуга требует от подопечных навыков сотрудничества, взаимодействия, ответственности и, что особенно важно, умения планировать свои действия. Реализация таких проектов дает возможность для практического развития важных жизненных навыков, в том числе: совместной работы с группой, уверенности, контроля гнева, прообщественных навыков и т. д. Несомненно, важным в этом процессе является презентация результатов деятельности, разработанная группой локального сообществ [Marzec-Holka, 2012: 170–175]. Делается это путём организации выставок, спектаклей творческих мастер-классов или вернисажей. Это нужно для того, чтобы как можно большая аудитория адресатов могла убедиться в эффективности этого метода.

Важно, чтобы педагогу удалось попасть в места, где ребёнок чаще всего проводит свое время. Профилактическая работа в локальной среде формирует у молодежи умения использовать альтернативные формы проведения свободного времени. Часто такие проблемы, как бедность, преступность, насилие, агрессия, употребление психотропных веществ замещают дефициты, связанные с отсутствием конструктивных форм проведения свободного времени. Поэтому, очень важно, чтобы профилактическая деятельность была соответствующим образом адаптирована к потребностям локальной среды и локальной специфики окружения ребёнка.

Выводы. Вместе с изменениями в современном обществе возрастает и потребность в индивидуализации форм влияния в сфере помощи и социальной поддержки. Воспитание молодого человека требует непосредственного контакта с ним. Чтобы соответствовать тем ожиданиям, учреждения, неправительственные организации, волонтеры, или, наконец, педагоги улицы, соответственно потребностям локального окружения, адаптируют свои собственные знания, преимущества и т. д. Стритворкеры направляют свою деятельность на детей и молодёжь, которые через отсутствие достаточного ухода проводят время в различных, часто опасных местах. Деятельность педагогов улицы, безусловно, является очень положительным явлением, которое может

предотвратит нежелательные последствия социальной патологизации. Через неформальный характер работы, стритворкинг увеличивает эффективность деятельности институциональных субъектов – судебных кураторов, работников социальных служб, учителей. Создавая общее пространство, стритворкеры дают понять обществу, что молодым людям часто достаточно уделить лишь малость времени и внимания, которых они часто не получают в своих семьях. Поэтому, так важно осознание огромной роли, которую выполняют педагоги улицы. Несмотря на то, что, педагогика улицы – это раздел педагогики, который только начинает развиваться, эффективность методов и форм работы говорит о её эффективности. Однозначно можно сделать вывод о том, что традиционные профилактико-воспитательные воздействия, предлагаемые рядом учреждений, устраняют последствия, но не противостоят социальной неприспособленности детей и подростков. Поэтому деятельность стритворкеров невероятно важна в профилактике и ресоциализации несовершеннолетних. Она является ориентиром для тех, кто имеет шанс изменить свою судьбу. Дети улицы – это тоже чувствительные, умные, полные харизмы и потенциала дети, которые оставленные без опеки и поддержки погибнут среди лавины реалий постмодернизма.

Выдающийся педагог Януш Корчак утверждал, что человек не только помнит, но и забывает, не только ошибается, но также исправляет свои разнообразные ошибки, не только теряет, но и находит. Можно научиться помнить то, что является хорошим и полезным. Я знаю многих, кого улица совсем не испортила, а закалила, выработала сильную волю, чтобы быть честным и заботливым человеком [Korczak, 1958: 38]. В силу того же убеждения, стритворкеры тратят своё время и энергию служению тем, чья судьба в наших руках.

Список использованных источников

1. Bałandynowicz A. Psychoprofilaktyka w środowisku otwartym propozycją przeciwdziałania ekskluzji i defaworyzacji nieletnich, [w:] S. Bębas (red.), Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich, Wyd. Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2010.
2. Bębas S. (red.), Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji, Wyd. Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom 2011.
3. Biel K., Kusztal J., Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe, Wydawnictwo

- WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno- Pedagogiczna «Ignatianum», Kraków 2011.
4. Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K., Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
 5. Geldard, K., Skuteczne interwencje w pracy z młodymi ludźmi z grup ryzyka, Parpamedia Wyd. Edukacyjne, Warszawa 2012.
 6. Jędrzejko M., Gładysz E., Patologie społeczne, przestępczość, niedostosowanie społeczne; wyzwania dla współczesnej profilaktyki, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014.
 7. Karasowska A., Profilaktyka na co dzień: jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania, Wyd. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych PARPA, Warszawa 2006.
 8. Korczak J., Ulica, [w:] Wybór pism, T. 4, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
 9. Kurzeja A., Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń, Wydawnictwo «Impuls», Kraków 2008.
 10. Kwaśniewski J. (red.), Profilaktyka społeczna i resocjalizacja, Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Tom 16, Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
 11. Marzec-Holka K., Profilaktyka i resocjalizacja; od dysfunkcji do funkcjonalności, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
 12. Michel M., Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
 13. Palak, Z., Piątek M. (red.), Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną, Wyd. Naukowe PWSZ, Tarnobrzeg 2011.
 14. Pospiszyl I., Patologie społeczne, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
 15. Sokołowska J., Pedagogika ulicy wobec stereotypu w pracy z dziećmi ulicy, [w:] Kantowicz E., Leszczyńska-Rejchert A., Stereotypy w pedagogice, pracy socjalnej i resocjalizacji, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
 16. Simiot A., Oleś K., Wypychowska B., Streetworking – szansą dla dzieci ulicy, Koło Naukowe «Ruch Twórczych Główn» <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/750/1/Streetworking%20%20szans%C4%85%20dla%20dzieci%20ulicy.pdf>, s. 2–4.

17. Szczypior E., Meller A., Standard streetworkingu (Ulicznej pracy socjalnej). <http://www.wp.ajd.czest.pl/pracasocjalna/uploads/kierunek/streetworking.pdf>, s. 4–5.
18. <http://osos.org.pl/>
19. <http://streetwork.mops.krakow.pl/>

M. Paluch, K. Piontkovska. Preventive and educational activities towards children and young people in local environment (street-working method). The author of the article analyses the street-working method that is used towards children and young people for the purpose of prevention of various threats and dangers. The researcher investigates phenomenon of street children that is one of the most important social problems in Poland. The modern model of prevention and educational work in the street is presented. It is shown that prevention in the local environment requires effective teamwork of people involved in this activity. In addition, the inclusion of different areas of life of the local community, including school, family or extracurricular determines the harmonious cooperation between professionals and people who compensate for their attitude resulting, for example by training deficiencies. Preventive measures must be carried out as a whole. Therefore, it is important to properly diagnose the local environment, taking into account needs and problems of children and adolescents. This leads to the search for more and more effective measures to improve the quality of life, physical and mental health, and emotional integration. It is quite a difficult task, which has been faced by educators seeking ever new, more effective and efficient educational solutions for many years. The phenomenon of street children is one of the most important social problems in our country.

Key words: street-working, prevention, educational work, social pathology, street children, street teachers, local environment.

Received January 11, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 27, 2016

Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості майбутнього фахівця

Panchuk N.P. The role of value orientations in the professional development of future specialist's personality / N.P. Panchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 405–414.

Н.П. Панчук. Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості майбутнього фахівця. Проведене дослідження дало можливість проаналізувати цінності як одну з основних детермінант професійної реалізації особистості. Саме вони впливають на загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і вимог, можливість професійної самореалізації. Ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з точки зору якої вирішується багато важливих життєвих питань. Досліджено, що у ціннісних орієнтаціях проявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. Проаналізовано, що важливою психологічною умовою становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Адже, якщо мотиви обумовлюють включення студента в певну діяльність, то ціннісні орієнтації визначають спрямованість діяльності, її цілі й основні засоби їх досягнення. Встановлено, що становлення майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки відбувається в умовах постійного вибору особистістю значущих професійних цінностей, співвіднесення їх з ідеальним образом професіонала у своїй галузі. Визначено, що протягом навчання у вузі відбувається їх певна переоцінка, переосмислення та становлення, які зумовлені як особистісним, так і професійним зростанням. Виявлено, що на зміст ціннісних орієнтацій впливає рівень професійно-педагогічної спрямованості кожного студента, а, отже, важливою психологічною умовою становлення належних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Зроблено висновок, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-ви-

ховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і здійснюють регуляційний вплив на самостійність особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійні цінності, професійне становлення, професійно-педагогічна спрямованість, структура особистості, активність, самоактивність.

Н.П. Панчук. Роль ценностных ориентаций в профессиональном становлении личности будущего специалиста. Проведенное исследование позволило проанализировать ценности как одну из основных детерминант профессиональной реализации личности. Именно они влияют на общее отношение личности к профессиональным целям, задачам и требованиям, на возможность профессиональной самореализации. Ценностные ориентации являются компонентом структуры личности, который отражает жизненный опыт, накопленный личностью в индивидуальном развитии, и представляет собой сердцевину сознания, с точки зрения которой решаются многие важные жизненные вопросы. В ценностных ориентациях проявляется устойчивое социально-обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов. Проанализировано, что важным психологическим условием становления ценностных ориентаций будущего учителя является сформированность высокого уровня профессионально-педагогической направленности личности будущего педагога. Ведь, если мотивы обуславливают включение студента в определенную деятельность, то ценностные ориентации определяют направленность деятельности, ее цели и основные средства их достижения. Установлено, что становление будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки происходит в условиях постоянного выбора личностью значимых профессиональных ценностей, соотношения их с идеальным образом профессионала в своей области. Определено, что в течении обучения в вузе происходит их определенная переоценка, переосмысление и становление, обусловленные как личностным, так и профессиональным ростом. Выявлено, что на содержание ценностных ориентаций влияет уровень профессионально-педагогической направленности каждого студента, а, следовательно, важным психологическим условием становления надлежащих ценностных ориентаций будущего учителя является сформированность высокого уровня профессионально-педагогической направленности личности будущего педагога. Сделан вывод о том, что овладение ценностями профессии учителя в учебно-воспитательном процессе возможно при обнаружении и создании таких психолого-педагогических условий, при которых такие ценности приобретают значимого системного характера и производят регуляционное влияние на самостоятельность личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессиональные ценности, профессиональное становление, профессиональ-

но-педагогическая направленность, структура личности, активность, самоактивность.

Постановка проблеми. Значущість проблеми взаємозв'язку професійного становлення педагога і його ціннісної сфери зумовлена тим, що ціннісні орієнтації майбутнього вчителя виступають для педагога в якості стратегічних цілей його діяльності та посідають найвищий щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості. Також недостатньо з'ясованими залишаються питання формування та ролі цінностей у роботі педагога, недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями пріоритетних цінностей майбутньої професії, рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії.

В зв'язку з цим на сучасному етапі одним з головних і актуальних завдань є забезпечення формування певних особистісних структур, які б дозволили особистості максимально розкрити свій внутрішній потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні підходи до розгляду проблеми формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці висвітлюються : з точки зору усвідомлення життєвої перспективи (Л.І. Божович), особистісної репрезентації життєвого шляху (Н.Є. Бондар), життєвої позиції особистості (В.В. Пічурін), професійного самовизначення (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін), формування професійних переконань (В.В. Павленко); проблеми ціннісних орієнтацій у системі особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів (І.А. Зязюн, В.Т. Лісовський, В.В. Пічурін, Н.С. Пряжніков, В.А. Семиченко, Р.П. Скульський, В.А. Сластьонін, Н.І. Стрелянова, М.Х. Титма та ін.).

За останні роки цінності та ціннісні орієнтації ґрунтовно досліджуються як елементи структури особистості фахівця у процесі його професійного становлення О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинською, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєвим, В.М. Мицько, М.С. Пряжніковим, С.О. Ставицькою, Н.Ф. Шевченко, Н.В. Чепелевою, М.С. Яницьким тощо. Сучасні дослідники розглядають ціннісні орієнтації у вигляді системи певних норм, прийнятих груповою свідомістю.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження соціально-психологічних (В.В. Водзінська, А.Г. Здравомислов, О.І. Зото-

ва, В.Н. Мясищев, В.О. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г. Алексєєва, М.І. Алексєєва, К.А. Альбуханова-Славська, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В.Бутківська, І.В. Дубровіна, В.Т. Лісовський, С.Д. Максименко, В.А. Семіченко, Р.П. Скульський, М.Х. Титма та ін.) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

У зв'язку з актуальністю зазначеної тематики та її недостатньою розробленістю в сучасних наукових працях **метою** нашого дослідження було вивчення ролі ціннісних орієнтацій у становленні особистості професіонала, як одного з основних компонентів структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та впливає на професійне становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим при виявленні та створенні таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого системного характеру і здійснюють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Цінності можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і вимог, можливість її професійної самореалізації. Крім того, чітке визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно, формування у неї системи цінностей, в якій професія займає пріоритетне місце.

Цінності та ціннісні орієнтації є визначальними, значущими, спонукальними для особистості. Саме у залежності від них фахівець здійснює вибір стратегії та засобів продуктивного вирішення завдань. Цінність особистості перетворюється у ціннісну спрямованість професійного мислення, коли йдеться про вирішення професійних завдань [2].

Ціннісний компонент особистості передбачає орієнтацію на власну, автономну систему цінностей, пов'язану з усвідомленням відповідальності за результати своєї професійної діяльності.

Ціннісна система, вкорінюючись у структурі самосвідомості, виступає як її необхідна морально значуща і відповідально

активна установка. Ціннісні орієнтації є однією з важливих детермінант самоактивності, «адже цінності є, безумовно, тим утворенням у свідомості й самосвідомості, котре найтісніше пов'язане зі сферою потреб особистості, а значить, безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда» [1, с.18–19].

«Однією з провідних детермінант самоактивності особистості у виховному процесі є система ціннісних орієнтацій, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію. Водночас слід підкреслити, що певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, котрі пов'язані з відповідними формами життєдіяльності, у якій здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із «явища зовнішнього» у «явище для себе», тобто відбувається переведення суспільних цінностей у суб'єктивно значущі цінності для даного індивіда» [1, с. 21–22].

Спроба віддати пріоритет одному з таких феноменів як самоактивність та цінність щодо часу їх виникнення в структурі індивіда чи особистості є проблематичною. Найдоцільніше їх слід розглядати залежно від «міри їх взаємообумовленості й взаємодії, залежно від рівня розвитку кожного з них, від їх якісних характеристик, що детермінують ступінь їх конструктивного взаємовпливу» [1, с. 19].

Період юнацтва, на який припадає студентський вік, здебільшого вважається найбільш прийнятним періодом для входження людини у світ цінностей та ціннісного самовизначення. Відбувається цей процес саме завдяки освітньому середовищу. І.О.Сапогова зазначає, що формування ціннісної сфери у процесі навчання визначається, з одного боку, особистісними особливостями, розвитком та усвідомленням своїх інтересів і цінностей, а з другого, – соціальними чинниками – цінностями іншого суб'єкта, стилем спілкування з ним. Водночас в основі загального механізму формування цінностей лежать, передусім, діалогічний стиль спілкування і розвиток рефлексивних особливостей студентів [3, с.148].

Юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів. Психологічною основою формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень.

Саме юнацький вік є початком свідомого визначення ціннісних орієнтацій та смислу життя, формування уявлень про жит-

теву перспективу, майбутнє професійне самовизначення, життєвих ідеалів. Смісложиттєві роздуми в юнацькому віці завжди спрямовані у майбутнє, на пізнання свого життєвого призначення і реалізуються у системі конкретних життєвих планів.

Прийняття рішення про вибір професії по суті означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто пов'язане з самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому вікові. Все це призводить до появи типових для юнацького віку конфліктів. І головними з них є ціннісні конфлікти – незалежно від того, чи усвідомлюються вони.

Кожна людина переживає в цьому віці розрив між соціальними цінностями, що відображені в нормах моралі, і пропонованими їй докльям, цінностями та нормами малого оточення і субкультури та базальними цінностями-орієнтаціями, що закладаються сімейною, родовою та індивідуальною історією становлення особистості.

Вступ до навчального закладу змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, ролі, види діяльності, посилює соціальний розвиток особистості, включення її в різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, природніх задатків індивіда та призводить до переоцінки багатьох цінностей. Водночас процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежить від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості.

Ми наголошуємо на особливостях процесу формування цінностей майбутніх вчителів, оскільки педагогу властива тісна пов'язаність із характером діяльності та її мотиваційними, операційно-виконавчими та суб'єктивними характеристиками; опосередкованість спілкування індивіда з індивідом. Цей процес відображає смісложиттєву активність особистості та пов'язаний з оцінюванням, яке супроводжує практично всі акти психічної активності суб'єкта, що ведуть до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу.

Самопізнання та адекватне самооцінення виступають важливими умовами розширення ціннісних орієнтацій, самоактуалізації особистості. Вони обов'язково передують не тільки процесам самовиховання і самореалізації, але й кожному окремому актові цілепокладання. Якщо людина не встигла ще сама розібратись в тому, до чого вона прагне, що є смыслом її життя, що їй потрібно, якою вона прагне бути у ставленні до людей і до себе са-

мої, які якості їй слід розвивати, а яких рішуче позбавлятися, то це є свідченням відсутності свободи самоздійснення та цілісної самоактуалізації такої особистості. Дійсно вільними і цілепокладання, і здійснення намічених на основі ціннісних орієнтацій життєвих цілей стають при умові як формування адекватного позитивного Я-образу, так і усвідомлення співпадання ціннісних орієнтацій з життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, встановлення її пріоритетів чи співіснування в мотиваційній системі несумісних ціннісних систем, розбудови мисленнєвої моделі бажаного майбутнього та бачення шляхів і засобів його досягнення.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин і виявляє здатність самотворення, яке не відбувається шляхом одноманітного вольового зусилля, а виростає з форм і змісту спілкування з іншими людьми, визначаючись характером такого спілкування. Життєве самовизначення на основі ціннісних орієнтацій є невід'ємним атрибутом людського буття, оскільки у кожен момент життя людина може бути поставлена перед необхідністю прийняття і здійснення самостійного рішення.

Також важливою психологічною умовою становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Адже, якщо мотиви обумовлюють включення студента в певну діяльність, то ціннісні орієнтації визначають спрямованість діяльності, її цілі і основні засоби їх досягнення.

Сучасні тенденції гуманізації вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісного становлення майбутніх фахівців у набутті професіоналізму. Під особливою увагою має знаходитися процес формування ціннісних детермінант особистості фахівця у системі професій типу «людина-людина», які потребують особистісного впливу, можливості спілкування як самостійної цінності, через яке відбувається не лише формування учня як особистості, а й самореалізація, персоналізація. Саме у межах цих професій можна виділити особливі вимоги, що висуваються до їх представників, причому не тільки до рівня знань та вмій конкретного фахівця, але й до його особистісної складової.

Ситуація професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці зумовлює у значній частині молоді конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями, відмову від ілюзій, появу нових поглядів, переконань, оцінок, ідеалів та орієнтирів.

У процесі професійного становлення в результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу відбувається процес інтерналізації – внутрішнє засвоєння суспільно-професійних цінностей.

Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій.

Стрижнем системи професійно-ціннісних орієнтацій є ставлення майбутнього вчителя до своїх особистісно-професійних характеристик, логічним центром і основою яких є мотиваційно-потребова сфера особистості.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій вчителя та всієї системи його підготовки залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи відповідають завданням та змісту його самовиховання.

Висновки. У результаті проведеного дослідження визначено, що процес розвитку особистості майбутнього вчителя та її ціннісно-професійне самовизначення залежать від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості. Активність і самоактивність завжди спонукаються цінностями, а цінності є регулятором самоактивності індивіда.

Процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим при виявленні і створенні таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і здійснюють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Отже, починаючи професійну діяльність, спеціаліст стикається з такими фактами та людськими вчинками, які будуть потребувати від нього здійснення вибору. Фахівець, здійснюючи певний вибір, наділений свободою прийняття рішення і знаходженні адекватних засобів здійснення поставленої мети та розв'язання проблеми. Проте завжди, маючи свободу вибору, фахівець несе відповідальність за здійснений вибір. Причому відповідальність розглядається як своєрідна плата професіонала за надання йому свободи у прийнятті рішення. Для виконання такого складного завдання фахівцеві знадобиться не тільки рефлексія набутого досвіду соціальних відносин, а й збагачення власної духовності та наповнення професійної діяльності особис-

тісним смислом. Вони можуть бути представлені детермінантами активності, поведінки, суб'єктивності та пізнання. В індивідуальній системі цінностей педагога кожний із вищенаведених класів детермінант відображається через суб'єктивні складові: внутрішню мотивацію, спрямованість, установки та рівень усвідомлення професійної діяльності. Натомість, у свою чергу, власне функціонування та розвиток професійного мислення майбутнього фахівця є обумовленим та залежним від ступеня прояву та взаємопов'язаності названих суб'єктивних чинників. Цінності та ціннісні орієнтації їх носія визначають стратегію вирішення професійних запитів і завдань, відповідно впливаючи на результат самої професійної діяльності особистості фахівця [2].

Зазначимо також, що система роботи з цінностями майбутнього вчителя повинна ускладнюватись від самоусвідомлення та змінення «Я – образу» до розширення території «Я», переоцінки цінностей та отримання нових смислів.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Психологія самоактивності особистості учнів у виховному процесі : Навч.-метод. посібник / М.Й.Боришевський. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.
2. Романова Ю.В. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів за допомогою програми оптимізації ціннісних детермінант професійного мислення майбутніх психологів / Ю.В.Романова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – №42 (66). – С. 239–248.
3. Сапогова Е.Е. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников / Е.Е. Сапогова // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: материалы 2-й научно-практической конференции. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Boryshevskiy M.I. Psykholohiia samoaktyvnosti osobystosti uchniv u vykhovnomu protsesi : Navch.-metod. posibnyk / M.I.Boryshevskiy. – K. : IZMN, 1998. –192 s.
2. Romanova Iu.V. Rozvytok osobystisnoho potentsialu maibutnikh psykholohiv za dopomohoiu prohramy optyimizatsii tsinnisnykh determinant profesiinoho myslennia maibutnikh psykholohiv / Iu.V.Romanova // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahamanova. Serii №12. Psykholohichni nauky

: zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P.Drahomanova, 2013. – №42 (66). – S. 239–248.

3. Sapogova E.E. Osobennosti formirovaniya cennostnykh orientacij u starsheklassnikov / E.E. Sapogova // Pedagogika razvitiya i peremeny v Rossijskom obrazovanii: materialy 2-j nauchno-prakticheskoy konferencii. – Krasnojarsk, 1995. – S. 147 – 148.

N.P. Panchuk. The role of value orientations in the professional development of future specialist's personality. The study made it possible to analyze values as one of the main determinants of professional realization of the personality. They influence the general attitude of the personality to professional goals, objectives and requirements, the ability of professional self-realization. Values are a component of personality structure that reflects the experience gained in the development of the individual personality and is the core of consciousness, in terms of which many important life questions are solved. It is studied that value orientations appears sustainable, socially conditioned, selective man's relation to the totality of material and spiritual wealth and social ideals.

The important psychological condition for the formation of valuable orientations of a future teacher is analyzed to be the formation of a high level of professional and educational orientation of a future teacher's personality. After all, if the reasons cause the inclusion of students in certain activities, the value orientations determine the direction of its goals and means of achieving them. It is established that the formation of the future expert in the professional training occurs in continuous of choice of meaningful individual professional values, matching them with the perfect image of a professional in their field.

It is determined that during training at university the definite reassessment of values takes place, rethinking and development, which are caused by both personal and professional growth. The level of professional and pedagogical orientation of each student is revealed to influence the content of value orientations and, therefore, an important psychological condition for the formation of appropriate value orientations of the future teacher is the formation of a high level of professional and educational future orientation of future teacher's personality. It is concluded that mastering values of the teaching profession in the educational process is possible with the identification and establishing the psycho-pedagogical conditions in which these values become significant and systemic in nature and have a regulatory effect on the autonomy of the personality.

Key words: values, value orientations, professional values, professional development, professional and pedagogical orientation, personality structure, activity, self-activity.

Received January 10, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 29, 2016

Аналіз сучасних підходів надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів

Popeliushko R.P. Analysis of contemporary approaches of granting psychological assistance to combatants with long-term consequences of stress impact / R.P. Popeliushko // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 415–429.

Р.П. Попелюшко. Аналіз сучасних підходів надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів. У статті проаналізовано аспекти надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів, як актуальної проблеми сучасної України. Визначено, що психологічна та фізична травматизація комбатантів триває. Це відбувається внаслідок бойових дій на Сході нашої держави, а процеси їх адаптації та реабілітації відтерміновані в часі, що призводить до ще більшої та глибшої психологічної травматизації.

Наголошено, що останнім часом велика увага теоретиків і практиків приділяється вдосконаленню шляхів фізичної та психологічної реабілітації комбатантів. Виявлено, що немає достатньої кількості досліджень, що висвітлюють повну картину психотерапевтичних підходів щодо надання психологічної допомоги комбатантам. Визначено те, що дуже важливо повернути погляд науковців і практиків, до аналізу сучасних психотерапевтичних підходів та знаходження ефективного поєднання їх при наданні психологічної допомоги та проведенню реабілітаційних заходів з комбатантами, які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Описано види психологічної допомоги комбатантам, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, які існують у сучасній психотерапевтичній практиці, а саме: психодинамічна психотерапія, когнітивна терапія, клієнт-центрована терапія К. Роджерса, поведінкова терапія, логотерапія, позитивна психотерапія, гештальт-терапія, групова психотерапія, сімейна посттравматична терапія, тілесно-орієнтована терапія, аутогенне тренування, нейролінгвістичне програмування, арт-терапія, еріксонівський гіпноз, метод десенсибілізації та переробки руху очей.

Звернено увагу на те, що застосування як самостійних видів психологічної допомоги, так і комплексного їх поєднання, буде сприяти повній переробці і нейтралізації травматичного матеріалу й усуненню віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів.

Ключові слова: комбатант, психологічна допомога, психотерапія, реабілітація, стрес, травматичний досвід, бойова травма.

Р.П. Попелюшко. Анализ современных подходов оказания психологической помощи комбатантам с отдалёнными последствиями стрессовых воздействий. В статье проанализированы аспекты оказания психологической помощи комбатантам с отдаленными последствиями стрессовых воздействий, как актуальной проблемы современной Украины. Определено, что психологическая и физическая травматизация комбатантов продолжается, это происходит в результате боевых действий на востоке нашей страны, а процессы их адаптации и реабилитации, отсроченные во времени, что приводит к ещё большей и более глубокой психологической травматизации.

Отмечено, что в последнее время большое внимание теоретиков и практиков уделяется совершенствованию путей физической и психологической реабилитации комбатантов. Выявлено, что нет достаточного количества исследований, освещающих полную картину психотерапевтических подходов к оказанию психологической помощи комбатантам. Определено то, что очень важно привлечь взгляд ученых и практиков к анализу современных психотерапевтических подходов и нахождения эффективного сочетания при оказании психологической помощи и проведению реабилитационных мероприятий с комбатантами подвергшихся отдаленным последствиям стрессовых воздействий.

Описаны виды психологической помощи комбатантам, с отдаленными последствиями стрессовых воздействий, которые существуют в современной психотерапевтической практике, а именно: психодинамическая психотерапия, когнитивная терапия, клиент-центрированная терапия К. Роджерса, поведенческая терапия, логотерапия, позитивная психотерапия, гештальт-терапия, групповая психотерапия, семейная посттравматическая терапия, телесно-ориентированная терапия, аутогенная тренировка, нейролингвистическое программирование, арт-терапия, эриксоновский гипноз, метод десенсибилизации и переработки движения глаз.

Обращено внимание на то, что применение как в качестве самостоятельных видов психологической помощи, так и комплексное их сочетание будет способствовать полной переработке и нейтраллизации травматического материала и устранению отдалённых последствий стрессовых воздействий у комбатантов.

Ключевые слова: комбатант, психологическая помощь, психотерапия, реабилитация, стресс, травматический опыт, боевая травма.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками

стресогенних впливів, в нашій країні стоїть досить гостро. Так як бойові дії на Сході нашої держави не припиняються, отже, психологічна та фізична травмація комбатантів триває, а процеси їх адаптації та реабілітації відтерміновані в часі, що призводить до ще більшої та глибшої психологічної травмації.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки та практики, при наданні психологічної допомоги комбатантам, при посттравматичному стресовому розладі, спеціалісти, ставлять перед собою мету допомогти людині переробити проблеми і опанувати симптомами, які продукуються в результаті зіткнення з травматичною ситуацією. Один із ефективних підходів у процесі цієї допомоги – допомогти комбатанту відреагувати травматичний досвід, обговорюючи і заново переживаючи думки і почуття, пов'язані з травмою в безпеці терапевтичної обстановки. Це призводить до контролю над реакціями, які раніше були некерованими. Такий підхід може вимагати, щоб військовослужбовець знову поринав у пережиті події, розглядаючи й аналізуючи свої дії і емоційні реакції, які супроводжували його під час травматичних подій.

Аналіз останніх досліджень. До проблематики, що пов'язана з наданням психологічної допомоги комбатантам при віддалених наслідках стресогенних впливів, зверталися як закордонні, радянські так і українські вчені, зокрема: Н.А. Агаєв, Г.О. Акімов, В.І. Алещенко, В.М. Ахутін, О.С. Лобастов, Г.І. Ломакін, Б.Ф. Ломов, А.Г. Маклаков, С.Д. Максименко, В.Ф. Місюра, В.С. Новиков, Н.В. Оніщенко, Р.Р. Попова, О.Д. Сафін, О.В. Тімченко, О.Ф. Хміляр, С.В. Чермянін, Є.Б. Шустов, Д. Вільсон, М. Горовіц, Б. Грін, Р. Грінкер, А. Кардинер, А. Кемпінські, Н. Коупленд, Д. Лінді, Д. Шпігель.

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми. Останнім часом велика увага теоретиків і практиків приділяється вдосконаленню шляхів фізичної та психологічної реабілітації комбатантів. Але немає достатньої кількості досліджень, що висвітлюють повну картину психотерапевтичних підходів щодо надання психологічної допомоги комбатантам. Тому дуже важливо повернути погляд науковців і практиків до аналізу сучасних психотерапевтичних підходів та знаходження ефективного поєднання їх при наданні психологічної допомоги та проведенню реабілітаційних заходів з комбатантами, які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Мета статті: здійснити теоретико-практичний аналіз сучасних психотерапевтичних підходів до надання психологічної до-

помоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Виклад основного матеріалу. Спеціалісти, що працюють з комбатантами, які пережили військові травматичні події, прийшли до висновку, що робота з ними може бути розділена на такі стадії:

- встановлення довірливого безпечного контакту, що дає право на «отримання доступу» до травматичного матеріалу, що ретельно охороняється;
- терапія, центрована на травмі, з дослідженням травматичного матеріалу по глибині, аналізом інтрузивних проявів, роботою з униканням і відчуженістю;
- стадія, яка допомагає комбатанту відокремитися від травми і воз'єднатися з сім'єю, друзями, і суспільством [8].

Було відзначено, що комбатанти, які досягають третьої стадії, готові сконцентруватися майже виключно на проблемах «тут і тепер» щодо шлюбу, сім'ї та багатьох інших поточних подій.

Оскільки психологічний фактор при посттравматичному стресовому розладі виступає як один з етіологічних, то його корекція в значній мірі збігається зі змістом психологічної допомоги, як одного з компонентів реабілітаційного процесу.

Психокорекційні програми надання психологічної допомоги комбатантам із віддаленими наслідками стресогенних впливів, в основному повинні бути спрямовані на:

- корекцію «Я»;
- досягнення об'єктивності власної оцінки;
- реабілітацію «Я» у власних очах і досягнення впевненості в собі;
- корекцію системи цінностей, потреб, їх ієрархії, приведення домагань у відповідність зі своїми психофізичними можливостями;
- корекцію ставлення до інших, досягнення здатності до емпатії та розуміння пережитих іншими станів і їх інтересів;
- отримання навичок рівноправного спілкування, здатності до запобігання і вирішення міжособистісних конфліктів;
- корекція неадекватного способу життя та пригніченості [4].

При наданні психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів добре зарекомендували себе такі види психотерапії:

• **Психодинамічна психотерапія.** Психодинамічний напрямок підкреслює роль конфліктів, що виникли через невідповід-

ність особистісних цінностей і внутрішньої картини світу комбатанта, реальності його травмуючої ситуації. Тому корекція в цьому психотерапевтичному напрямку полягає в дослідженні системи цінностей і потреб людини і того, як поведінка і досвід травматичної ситуації порушили їх; у вирішенні в зв'язку з цим свідомих і несвідомих конфліктів, що виникли у комбатанта; в перенаправленні руйнівної енергії в творчу в атмосфері розуміння, прийняття й емоційного комфорту.

Виведення витіснених подій на рівень свідомості, їх емоційне відреагування, звільняє комбатанта від систематичної амнезії, пов'язаної з тенденцією уникати певних негативно забарвлених спогадів і уявлень (поранення, полон, смерть побратимів, вбивство). З цією метою широко використовуються проектні методики.

Робота з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів також спрямована на відновлення самоповаги і самовладання, розвиток здорового рівня особистісної відповідальності, відновлення цілісності «Я» [2].

• **Когнітивна терапія.** В основі деяких сучасних підходів до вивчення посттравматичних розладів комбатантів лежить «оціночна теорія стресу», що акцентує увагу на ролі каузальної атрибуції і атрибутивних стилів. Залежно від того, яким чином пояснюються причини стресу, його подолання є або фокусування на проблемі (спроба змінити ситуацію), або концентрація на емоційній стороні пережитої події (спроба змінити почуття, які виникли внаслідок травматичної ситуації). Найважливішими детермінантами каузальної атрибуції є особистий атрибутивний стиль комбатанта і його локус контролю. Дослідження підтверджують, що локус контролю може стримувати травмуючий ефект події. Що стосується каузальної атрибуції, то вона значно впливає на обрані стратегії подолання стресу. Дані, отримані багатьма дослідниками, свідчать про те, що більш інтенсивні прояви посттравматичних розладів у комбатантів співвідносяться як з особистісними, так і з соціальними факторами.

Когнітивна терапія вчить комбатантів по-іншому реагувати на ситуації, які викликають напади паніки й інші ознаки занепокоєння. Усуваються ірраціональні судження, що виникли на тлі тривоги і непрямим чином підтримують її, шляхом оскарження їх доречності.

Когнітивна терапія заснована на теорії, відповідно до якої поведінка людини визначається її думками про саму себе і її роллю у суспільстві. Деадаптивна поведінка зумовлена стереотипними думками, які можуть привести до когнітивних спотворень,

або помилками в мисленні. Ця теорія орієнтована на корекцію подібних когнітивних спотворень і є їх наслідком поведінкових установок, спрямованих на самозахист [4].

• **Клієнт-центрована терапія К. Роджерса.** Головне її завдання – допомогти комбатанту усвідомити можливість трансформації його кризового стану, побачити нові перспективи та можливості повернення до нормального життя. Перш за все, консультант інформує комбатанта про необхідність дотримання психологічної гігієни, змінює його установку по відношенню до інших людей – вчить відокремлювати особистість від її поведінки. Спеціаліст допомагає військовослужбовцю висловити свої почуття, відсторонитися і подивитися на ситуацію з боку, завершити незавершене, знайти опору в собі. На наступній стадії йде робота над усвідомленням причин появи кризи і прийняттям відповідальності за свій стан самим комбатантом. У результаті військовослужбовець приходить до розуміння того, що відбувається, і до усвідомлення закінчення кризи. Слабшає страх перед майбутнім. Таким чином, проходячи всі етапи кризи, спеціаліст трансформує, змінює стан комбатанта, вчить його, як не бути жертвою. Фінальна стадія роботи – це «кристалізація ідеї майбутнього». Обговорення нових можливостей і нових дій, прийняття відповідальності за майбутні зміни. Психологічна підтримка нових дій комбатанта [7].

• **Поведінкова терапія.** Прийнято вважати, що поведінкова психотерапія найбільш ефективна при корекції посттравматичного стресового розладу. Відповідно до принципу, на якому ґрунтується цей вид терапії, для зміни поведінки не обов'язково розуміти психологічні причини, що її викликали. Мета психологічної допомоги комбатантам, полягає у формуванні і зміцненні здатності до адекватних дій та отримання навичок, що дозволяють поліпшити самоконтроль.

Поведінкова терапія комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів зосереджується на заміні неприйнятних дій прийнятними і використанні деяких методів, що спричиняють зменшення або припинення небажаної поведінки [9].

• **Логотерапія** займається змістом людського існування і пошуками цього сенсу. Бойова травма порушує звичний хід життєвого шляху, деформує життєвий світ комбатанта і створює відчуття втрати сенсу життя.

До структури посттравматичного стресового розладу входить симптоматика, що відповідає проявам, так званих, ноогенних неврозів. Специфічною сферою застосування логотерапії якраз і

є ноогений невроз, породжений втратою сенсу життя. У цих випадках, при роботі з комбатантами, використовується методика сократівського діалогу, що дозволяє підштовхнути комбатанта до відкриття ним для себе адекватного сенсу життя.

За будь-яких обставин людина здатна зайняти осмислену позицію по відношенню до травматичних обставин і надати своєму стражданню глибокий життєвий сенс. Отже, життя людини ніколи не може виявитися безглуздом. Практичні досягнення логотерапії пов'язані саме з цінностями відношення, в знаходженні комбатантами сенсу свого існування в ситуаціях, які вбачаються безвихідними. З прийняттям рішення, з вибором пов'язана відповідальність комбатанта за своє життя. Проблема відповідальності є вузловою проблемою логотерапії: знайшовши сенс, комбатант несе відповідальність за здійснення цього унікального сенсу власного існування. При цьому важливо пам'ятати, що повноцінне залучення до життя – найефективніший засіб проти безглуздості: знайти власний дім, піклуватися про інших, шукати, творити, любити. Ці форми залучення збагачують комбатанта і є найпотужнішою протипагою відчуття втрати сенсу життя.

У процесі надання психологічної допомоги розглядаються установки комбатанта по відношенню до цих універсалів життя, які складають ядро будь-якого травматичного переживання [7].

• **Позитивна психотерапія** заснована на уявленні, що існують не тільки проблеми й хвороби, але й способи та можливості їхнього подолання, властиві кожній людині.

Згідно з доктором Н. Пезешкіаном, кожна людина, без винятку, від природи володіє двома базовими здібностями: здатністю до любові і здатністю до пізнання. Обидві базові здібності складають сутність кожної людини і закладені в неї з народження. Іншими словами, людина добра по своїй суті. І в той же час, насіння її прихованих можливостей ще потрібно розвивати. Залежно від потреб і можливостей організму, навколишнього середовища і того часу, в якому живе людина, ці базові здатності диференціюються в унікальну структуру особистісних рис, яка надалі становить характер людини і її індивідуальність.

Надання психологічної допомоги передбачає розуміння комбатанта, і лише потім, якщо потрібно, пояснення. Завдання корекції полягає у наближенні комбатанта до самого себе, до свого внутрішнього різноманіття і цілісності, самовідповідальності, своїм здібностям і ресурсам, допомогти примиритися зі своїм травматичним минулим, жити в сьогоденні і йти в майбутнє.

У процесі позитивної психотерапії з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, йде перехід від актуального рівня конфлікту до внутрішнього рівня, і якщо потрібно, до базового, де знаходяться не тільки його приховані «причини» (базовий конфлікт), а й ще нерозкриті здібності – базовий ресурс.

Психотерапія просуває від страждання до розширення і гармонізації ідентичності комбатанта, сприяє більшій самореалізації та повноцінності життя [5].

• **Гештальт-терапія** традиційно розглядається як один з ефективних методів терапії тривожних, фобічних і депресивних розладів. Вона також з успіхом застосовується при терапії багатьох психосоматичних розладів, у роботі з широким спектром інтрапсихічних і міжособистісних конфліктів. Це дає можливість використання її при роботі з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Метою терапевтичної роботи є зняття блокування і стимулювання процесу розвитку комбатанта, реалізація його можливостей і прагнень, створення внутрішнього джерела опори та оптимізація процесів саморегуляції. Основним теоретичним принципом гештальт-терапії є переконання, що здатність індивіда до саморегуляції нічим не може бути адекватно замінена. Тому особлива увага приділяється розвитку у комбатанта готовності приймати рішення і робити вибір. Ключовим аспектом терапевтичного процесу є усвідомлення і переживання контакту з самим собою і оточенням. Увага і активність спеціаліста концентруються на тому, щоб допомогти комбатанту в розширенні і збагаченні усвідомлення і здатності переживання свого контакту з навколишнім і внутрішнім світом. Багато уваги приділяється підвищенню усвідомлення різних установок і способів поведінки і мислення, які закріпилися в минулому. Також важливо розкрити їх значення і функції в даний час [6].

• **Групова психотерапія.** Психотерапевтичний метод, специфіка якого полягає в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємовідносин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи і групового психотерапевта, для надання психологічної допомоги.

Групова терапія є важливою частиною корекції посттравматичного стресового розладу. Травма часто негативно впливає на здатність комбатанта створювати і підтримувати відносини з іншими людьми. Групова терапія допомагає комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів відновлювати довіру до людей, а також здатність мати здорові відносини з іншими.

Для корекції посттравматичного стресового розладу використовують переважно гомогенні групи. Як правило, робота спрямована на навчання соціальним навичкам і моделювання соціальних ситуацій за допомогою виконання практичних завдань в рамках групи.

Які б методи групової терапії не використовувалися при роботі з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, ця робота завжди спрямована на досягнення певних терапевтичних цілей, які полягають у наступному:

- спілкування в групі з людьми, що мають схожий травматичний досвід, що дає можливість зменшити почуття ізоляції, відчуженості, сорому й підсилити почуття приналежності, доречності, спільності, незважаючи на унікальність травматичного переживання кожного учасника групи;
- спільне навчання методам боротьби з наслідками особистісної травми;
- повторне емоційне переживання травми в безпечному просторі підтримуючої групи, розподіл цього переживання з психологом і групою;
- можливість бути в ролі того, хто допомагає (здійснює підтримку, вселяє впевненість, здатний повернути почуття власного достоїнства), що дозволяє перебороти відчуття власної непотрібності, зсув фокуса з почуття власної ізольованості й негативних самозневажливих думок;
- можливість спостерігати за тим, як інші переживають спалахи інтенсивних афектів на тлі соціальної підтримки від психолога й членів групи;
- отримання досвіду нових взаємин, що допомагають учасникам групи сприйняти стресово-травмуючу подію іншим, більше адаптивним чином [4].

• **Сімейна посттравматична терапія.** Значна поширеність розлучень, подружніх конфліктів, сімейних дисгармоній, зловживання алкоголем комбатантами, нерозуміння дружинами їх станів зумовлюють необхідність проведення реабілітаційної роботи з сім'єю.

Метою посттравматичної терапії сім'ї є формування узгодженого бачення того, що сталося у травматичному минулому, і оптимістичного погляду на майбутні можливості справлятися з труднощами.

Виходячи із специфіки сімейної посттравматичної терапії, завданнями її можуть бути:

- встановлення адекватного ставлення дружини до проблем чоловіка, пов'язаних зі службою в армії;
- ослаблення невротизації дружини;
- зміцнення установки на здоровий спосіб життя;
- ліквідація неадекватних форм реагування, спілкування і поведінки, обумовлених особливостями особистості.

Основним методом є групова психотерапевтична дискусія, що відповідає спрямованості групи. Він заснований на використанні в лікувальних цілях групової динаміки, яка виникає в результаті взаємовідносин і взаємодії членів групи між собою і членів групи з психологом. Для більш ефективної роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, дуже важливо застосовувати допоміжні методи групової психотерапії: психогімнастику, музикотерапію. Робота буде вестися в системі трикомпонентної структури міжособистісної взаємодії: інформаційного, емоційного, поведінкового і реалізується в трьох площинах особистості: інтраіндивідуальній, інтеріндивідуальній і метаіндивідуальній. Отже, проводиться корекція характерологічних особливостей подружжя, корекція їх міжособистісних відносин і нормалізація процесу персоналізації [7].

• **Тілесно-орієнтована терапія.** Підхід у психотерапії, в якому робота з психологічними труднощами і розладами психіки комбатантів ведеться за допомогою тілесного контакту з використанням спеціально розроблених технік, спрямованих на усунення існуючих в тілі блоків. Крім того, процес зцілення учасників бойових дій передбачає усвідомлення власного тіла і емоційного відреагування (свідоме вивільнення надлишку утримуваних всередині емоцій). Разом з цим, робота в тілі повинна поєднуватися з аналітичною роботою, яка допомагає зрозуміти психологічні зміни і закріпити отриманий результат.

Теоретико-практичні основи тілесно-орієнтованої терапії було закладено В. Райхом. Він зауважив, що багато емоцій у людини виникають спільно з різними проявами в тілі, і зрозумів, що практично всі проблеми психічного рівня мають свою аналогію і знаходять своє відображення в її тілі у вигляді м'язової напруги, блоків, больових точок і областей.

Основна мета тілесно-орієнтованої терапії з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів полягає у створенні відповідних умов, в яких пригнічені і витісненні в несвідоме негативні почуття і травматичні спогади переміщуються на рівень свідомості, де стає можливим їх повторне проживання і

вираз в безпечних для людини умовах. Це веде до зняття психологічних блоків, емоційної розрядки і зцілення [3].

- **Аутогенне тренування.** Активний метод психотерапії, психопрофілактики і психогігієни, що підвищує можливості саморегуляції початково мимовільних функцій організму, досягається за допомогою аутогенного тренування саморегуляції емоційно-вегетативних реакцій, зокрема, зменшення емоційної напруги. Даний метод можна використовувати не тільки в клінічній практиці, але і в низці професій, пов'язаних із гострими або хронічними стресовими ситуаціями. Однак, небезпечним є не тільки вплив агресорів в певний момент часу, але і пролонгований вплив психотравмуючого впливу на психіку людини, що призводить до психічних порушень різного ступеня, що проявляється, зокрема, в посттравматичному стресовому розладі.

У рамках психологічної реабілітації комбатантів одним із завдань є реабілітація психіки учасників бойових дій, які постраждали від наслідків впливу травматичного стресу, отриманого під час війни і після повернення до мирного життя. В рамках цього завдання застосування аутогенного тренування дозволяє, крім навчання релаксації, підготувати комбатанта до подальшої активної психотерапевтичної роботи [1].

- **Нейролінгвістичне програмування.** Концепція, яка за рахунок зміни представленого в свідомості психічного образу життєвої ситуації змінює психічний стан комбатанта для забезпечення можливості ефективної реалізації себе в житті і задоволення актуальних потреб.

Одним із базисних положень нейролінгвістичного програмування є твердження, що кожна людина несе в собі приховані, невикористані психічні ресурси. Головними завданнями психолога є забезпечення доступу комбатанта до цих прихованих ресурсів, вилучення їх із підсвідомості, доведення до рівня свідомості, а потім навчання учасника бойових дій того, як ними користуватися [1].

- **Арт-терапія.** У корекції віддалених наслідків стресогенних впливів, може дуже ефективно використовуватися арт-терапія, що забезпечує можливість катарсисичних переживань. Арт-терапія може бути використана як в індивідуальному, так і груповому контексті. Використовується широка гама технічних прийомів (малювання, ліплення з глини та пластиліну, аплікація, робота з тканинами і т.д.). Ці прийоми використовуються з урахуванням специфіки надання психологічної допомоги, комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів [4].

• **Еріксонівський гіпноз.** Особливий «недирективний» підхід до індукції гіпнотичного трансу і його терапевтичного використання. Він, як правило, здійснюється в рамках короткострокової стратегічної (орієнтованої на конкретну мету) психотерапії, розробленої М. Еріксоном. При цьому використовується модель наведення трансу, яка ґрунтується на взаємодії та співпраці між комбатантом і гіпнотерапевтом.

Еріксонівській підхід суттєво підвищує сприйнятливості комбатантів до гіпнозу, дозволяє уникнути або невимушено обійти опір, який нерідко виникає у комбатанта при використанні директивних, традиційно-одноманітних методів гіпнотизації, а також прямих імперативних навіювань, орієнтованих на зняття болючого симптому або зміни поведінки.

У роботі з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів, трансів стани використовують в якості своєрідної стратегічної рамки, всередині якої здійснюють різні терапевтичні інтервенції [7].

• **Метод десенсибілізації та переробки руху очей (ДПДО).** Оригінальний психотерапевтичний метод ДПДО був розроблений Ф. Шапіро у 1987 році і з цього часу з успіхом застосовується для роботи з посттравматичними стресовими розладами в учасників бойових дій, а також осіб, які страждають фобіями, панічними і дисоціативними розладами. З перших років свого використання ДПДО виявив високу ефективність у ветеранів військових конфліктів, які в ході терапії змогли звільнитися від обтяжливих думок і спогадів, кошмарних сновидінь та інших проявів віддалених наслідків стресогенних впливів.

В основі методу лежить уявлення про існування у всіх людей особливого психофізіологічного механізму – адаптивної інформаційно-переробної системи. При її активації відбувається спонтанна переробка і нейтралізація будь-якої травматичної інформації, причому це супроводжується позитивними змінами в когнітивній сфері, емоціях і поведінці комбатантів. Важкі психічні травми і стреси можуть блокувати діяльність системи. У цих випадках травматичні спогади і пов'язані з ними уявлення, афективні, сомато-вегетативні і поведінкові реакції не отримують свого адаптивного вирішення, продовжуючи зберігатися в ЦНС у формі, обумовленій пережитим станом. Травматична інформація як би «заморожується» і тривалий час зберігається в своєму первинному, непереробленому вигляді за рахунок ізоляції нейронних мереж мозку, що забезпечують доступ до цих спогадів, від інших асоціативних мереж пам'яті.

При використанні в ході проведення процедури ДПДО повторюваних серій рухів очей, відбувається розблокування ізольованою нейронної мережі мозку, де зберігається травматичний досвід комбатанта, який, в свою чергу, піддається десенсибілізації і прискореній когнітивній переробці. Спогади, які мають високий травматичний заряд, переходять у більш нейтральну форму, а відповідні їм уявлення і переконання комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів набувають конструктивно характеру [4].

Висновки. Отже, пов'язані зі стресом психічні розлади під час військових дій є одними із головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації до звичайного життя. Після повернення до мирного життя на вже наявні наслідки стресогенних впливів на шаровуються нові розлади, обумовлені стресами, пов'язаними з соціальною дезадаптацією учасників бойових дій. Комбатанти, як правило, стикаються з нерозумінням, засудженням, складнощами в спілкуванні і професійному самовизначенні, з проблемами в сфері фінансів, освіти, створення або збереження сім'ї та ін.

Застосування як зазначених вище видів психологічної допомоги, так і ефективного комплексного їх поєднання, буде сприяти повній переробці і нейтралізації травматичного матеріалу й усунення віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів.

Список використаних джерел

1. Бермант-Полякова О.В. Посттравма: диагностика и терапия / О.В. Бермант-Полякова. – СПб. : Речь, 2006. – 248 с.
2. Кристал Дж. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Дж. Кристал. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.
3. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн; Пер. с англ. С. Коледа. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 256 с.
4. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 315 с.
5. Пезешкиан Н. 33-и одна форма партнерства / Носрат Пезешкиан; Пер. с нем. Л.П. Галанза. – М. : Медицина, 1998. – 288 с.
6. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Пер. с англ. В. Кислюк, А. Корнева, В. Петренко. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.

7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер-Юг, 2006. – 944 с.
8. Пушкарев А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева; Под ред. Б.А. Казаковцева. – М. : Издательство Института психотерапии, 2000. – 128 с.
9. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крюкович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bermant-Poljakova O.V. Posttravma: diagnostika i terapija / O.V. Bermant-Poljakova. – SPb. : Rech', 2006. – 248 s.
2. Kristal Dzh. Integracija i samoiscelenie. Affekt, travma i aleksitimija / Dzh. Kristal. – M. : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2006. – 800 s.
3. Loujen A. Psihologija tela: bioenergeticheskij analiz tela / A. Loujen Per. s angl. S. Koleda. – M. : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2006. – 256 s.
4. Osipova A.A. Spravochnik psihologa po rabote v krizisnyh situacijah / A.A. Osipova. – Izd. 2-e. – Rostov n/D : Feniks, 2006. – 315 s.
5. Pezeshkian N. 33-i odna forma partnerstva / Nossrat Pezeshkian; Per. s nem. L.P. Galanza. – M. : Medicina, 1998. – 288 s.
6. Perlz F. Teorija geshtal't-terapii / Per. s angl. V. Kisljuk, A. Korneva, V. Petrenko. – M. : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2004. – 384 s.
7. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / Pod red. B.D. Karvasarskogo – 3-e izd., pererab. i dop. – SPb. : Piter-Jug, 2006. – 944 s.
8. Pushkarev A.L. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo: diagnostika, psihofarmakoterapija, psihoterapija / A.L. Pushkarev, V.A. Domorackij, E.G. Gordeeva; Pod red. B.A. Kazakovceva. – M. : Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, 2000. – 128 s.
9. Romek V.G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / V.G. Romek, V.A. Kontorovich, E.I. Krukovich. – SPb. : Rech', 2007. – 256 s.

R.P. Popeliushko. Analysis of contemporary approaches of granting psychological assistance to combatants with long-term consequences of stress impact. The article analyzes aspects of providing psychological assistance to combatants with remote effects of stress impact as actual problems of modern Ukraine. It is determined that the psychological and physical trauma of combatants continues, it occurs as a consequence of fighting in the east of our country, and the processes of their adaptation and rehabilitation are postponed. And it leads to even greater and deeper of psychological trauma.

It is emphasized that recently, much attention is paid to practical and theoretical ways of improving physical and psychological rehabilitation of combatants. It is revealed that there are not enough researches which illuminate the full picture of psychotherapeutic approaches concerning providing psychological assistance to combatants. It is very important to focus scientists' and practitioners' attention to analysis of the modern psychotherapeutic approaches and effective combination of them in the provision of psychological assistance and rehabilitation actions for combatants who have suffered long-term effects of stress effects.

The types of psychological assistance to combatants are described, with remote consequences of stress influences that exist in modern psychotherapy practice, namely: psychodynamic psychotherapy, cognitive therapy, person-centered therapy of K. Rogers, behavioral therapy, speech therapy, positive psychotherapy, gestalt therapy, group therapy, family therapy posttraumatic, body-oriented therapy, autogenous training, neurolinguistic programming, art-therapy, Ericson hypnosis, method of desensitization and processing of eye movements.

Attention is paid to the fact that the application of separate kinds of psychological assistance, as well as comprehensive combination of them will promote the full recycling and neutralization of traumatic material and eliminate long-term effects of stress impact on combatants.

Key words: combatants, psychological help, psychotherapy, rehabilitation, stress, traumatic experience, combat trauma.

Received January 05, 2016
Revised January 31, 2016
Accepted February 28, 2016

Стиль управління як детермінанта формування набутої безпорадності у працівників ДСНС України

Popov V.M. Management style as a determinant of forming acquired helplessness for the Ukraine State Emergency Service Staff / V.M. Popov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 430–443.

В.М. Попов. Стиль управління як детермінанта формування набутої безпорадності у працівників ДСНС України. Стаття присвячена вивченню проблеми впливу стилю управління на формування безпорадності у працівників ДСНС України. Проаналізовано поняття стилю управління та його основні види. Проведено теоретико-емпіричний аналіз даної проблематики. Досліджено вплив стилю управління на формування безпорадності. На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що на формування особистісної безпорадності в більшій мірі впливає авторитарний стиль управління колективом, що проявляється у супротиві інноваціям, професійна діяльність не розглядається працівником як область особистих досягнень. Визначено, що одноосібне прийняття керівником всіх рішень призводить до зниження ініціативи працівників і повного її придушення, загроза покарання збільшує ймовірність помилкових рішень, підвищує мотивацію уникнення невдач, яка, в свою чергу, обмежує ступінь свободи, не дозволяє негайно реагувати на умови, обставини, що змінилися і самостійно приймати адекватні рішення, що створює умови для уникнення відповідальності за виконувану роботу. Встановлено, що придушення творчості не дозволяє особистості розкрити свої можливості в діяльності, намітити перспективи свого професійного життя, що призводить до зниження мотивації досягнення. Дослідженням встановлено, що демократичний стиль є найбільш ефективним і сприятливим для професійного розвитку особистості і знижує ризик виникнення набутої безпорадності, оскільки забезпечує ініціативу, активність працівників, задоволеність їх своєю роботою. Окреслено подальші перспективи вивчення детермінант формування безпорадності.

Ключові слова: професійна деструкція, набута безпорадність, стиль управління, керівник, колектив, працівники ДСНС України.

В.Н. Попов. Стиль управління як детермінанта формування вученої беспомощності у працівників ГСЧС України. Стаття посвячена вивченню проблеми впливу стилю управління на формування беспомощності у працівників ГСЧС України. Проаналізовано поняття стилю управління і його основні види. Проведено теоретико-емпіричний аналіз даної проблематики. Досліджено вплив стилю управління на формування беспомощності. На основі проведеного дослідження зроблено висновок, що на формування особистісної беспомощності в більшій ступені впливає авторитарний стиль управління колективом, проявляється в спротивленні інноваціям, професійна діяльність не розглядається працівником як сфера особистих досягнень.

Визначено, що єдиноличне прийняття керівником всіх рішень призводить до зниження ініціативи у працівників і повного її придушення. Придушення творчості не дозволяє особистості розкрити свої можливості в діяльності, намалювати перспективи своєї професійної життя, що призводить до зниження мотивації досягнень. Виявлено, що загроза покарання збільшує ймовірність помилкових рішень, підвищує мотивацію уникання невдач, яка, в свою чергу, обмежує ступінь свободи, не дозволяє швидко реагувати на змінені обставини і самостійно приймати адекватні рішення, створює умови для уникання відповідальності за виконувану роботу. Ліберально-авторитарний стиль управління створює умови для формування ситуативної особистісної беспомощності. Дослідженням встановлено, що демократичний стиль є найбільш ефективним і сприятливим для професійного розвитку особистості і зменшує ризик виникнення вученої беспомощності, так як забезпечує ініціативу, активність працівників, задоволеність їх своєю роботою. Визначено далі перспективи вивчення детермінант формування особистісної беспомощності.

Ключові слова: професійна деструкція, вучена беспомощність, стиль управління, керівник, колектив, працівники ГСЧС України.

Постановка проблеми. У нашій роботі набула безпорадність розглядається як деструкція професійної спрямованості особистості рятувальника в результаті виконання професійної діяльності. Тому з метою багатостороннього вивчення цього феномена нами на основі аналізу психологічної літератури виділено ряд факторів, що ініціюють її виникнення, один з них це стиль управління професійним колективом.

Стиль управління – сукупність найбільш характерних і стійких прийомів, що використовуються в процесі управлінської діяльності.

Працівники ДСНС України проходять службу в особливих умовах. У надзвичайній ситуації, що склалася, успіх виконання за-

вданих за призначенням, визначений багатьма умовами, в тому числі психологічною готовністю, сукупністю знань, досвіду, здібностей і навичок керівників рятувальних підрозділів ДСНС України.

Керівникам рятувальних підрозділів ДСНС України, з точки зору організації професійної діяльності особового складу, необхідно враховувати наступні особливості:

- діяльність працівників ДСНС України носить багатофункціональний характер, вони працюють в особливих умовах, отже, схильні до професійних змін особистості;
- результати їх праці відрізняються від результатів праці інших колективів, оскільки основним завданням їх діяльності є: захист населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникнення, ліквідація надзвичайних ситуацій, гасіння пожеж тощо;
- особовий склад ДСНС України проходить службу в умовах підвищеної відповідальності за свої дії. Невиконання наказів або недбале ставлення до обов'язків тягне за собою не тільки моральний осуд, а й юридичну відповідальність;
- особливості діяльності працівників ДСНС України полягають у: великих витратах часу, фізичній напрузі і чималих емоційних навантаженнях, скороченні свого вільного часу, віддачі всіх фізичних сил і здібностей обраній професії [5; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан, при якому людина не робить спроб змінити ситуацію на краще, розглядається в психології як набута безпорадність (М. Селигман, Д. Хирото, Х. Хекхаузен, Л. Абрамсон, В. Ромек, М. Батурін, Д. Цирінг).

На думку М. Батуріна, безпорадність – це звичка жити, не надаючи супротиву, не приймаючи відповідальності на себе [1].

Вивчення феномена «набутої безпорадності» дозволило нам виділити ряд факторів, що ініціюють її виникнення: стаж служби в органах та підрозділах, стиль управління колективом; успішність професійної діяльності (внутрішні та зовнішні оцінки); кількість пережитих надзвичайних ситуацій; несприятливі обставини, що перешкоджають прояву ініціативи в діяльності; розчарування в професійній діяльності; зміна (погіршення) соціально-економічних умов життєдіяльності; зниження рівня соціально-професійної активності особистості, зниження рівня професійної мотивації [1; 12; 13; 15; 16; 17; 18].

Безпорадність є багатофакторним явищем, і її виникнення може бути обумовлене надзвичайною ситуацією кризовими або екстремальними подіями, впливом травмуючих подій.

Набута безпорадність – це професійна деструкція, що виникає у рятувальника після досить тривалого негативного впливу, уникнути якого не вдається.

Зауважимо, що у вітчизняній психологічній літературі питання впливу стилю управління колективом на формування безпорадності є маловивченим та недостатньо розглянутим. Основні наукові здобутки з даної проблеми відображені в межах соціальної психології, психології управління.

Мета статті полягає у виявленні впливу стилю управління колективом на формування набутої безпорадності. Основні завдання нашого дослідження зумовлені метою та полягають у наступному:

- визначити стиль управління колективом в групах досліджуваних з ситуативною та особистісною безпорадністю;
- виявити взаємозв'язок між стилем управління та безпорадністю.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Не існує «поганих» або «хороших» стилів управління. Конкретна ситуація, вид діяльності, психологічні особливості особистості та інші чинники обумовлюють оптимальне співвідношення кожного стилю управління. Вивчення практики керівництва свідчить, що в роботі ефективного керівника в тій чи іншій мірі присутній кожен із трьох стилів управління.

Наочно-лаконічну характеристику стилів управління в 1988 році представила Г. Андреева. Класифікація за Г. Андреевою – це схема двомірного опису кожного стилю управління, включаючи його формальну та змістовну сторону (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація стилів управління за Г. Андреевою

Формальна сторона	Змістова сторона
Авторитарний (директивний) стиль	
1. Ділові, короткі розпорядження. 2. Заборони без поблажливості, з загрозою. 3. Чітка мова, непривітний тон. 4. Похвала і прискіпування суб'єктивні. 5. Емоції в розрахунок не приймаються. 6. Показ прийомів – не система. 7. Позиція керівника – поза групою.	1. Справи в групі плануються керівником заздалегідь і в усьому їх обсязі. 2. Визначаються лише безпосередні цілі, далекі цілі колективу не відомі. 3. Слово керівника – вирішальне

Демократичний (колегіальний) стиль	
1. Інструкції у вигляді пропозицій. 2. Не суха мова, а товариський тон. 3. Похвала і осуд – з порадами. 4. Розпорядження і заборони – з дискусіями. 5. Позиція керівника – всередині групи.	1. Заходи плануються в групі. 2. За реалізацію пропозицій відповідають усі. 3. Всі розділи роботи не тільки пропонуються, але й обговорюються.
Ліберальний стиль	
1. Тон – конвенціональний. 2. Відсутність похвали, осуду. 3. Ніякого співробітництва. 4. Позиція керівника – непомітно осторонь від груп.	1. Справи в групі йдуть самі собою. 2. Керівник не дає вказівок. 3. Розділи роботи складаються з окремих інтересів чи походять від лідерів підгруп.

При використанні вищевказаних характеристик стилів управління слід мати на увазі, що не можна, як правило, конкретний стиль в конкретній організації вважати певним «академічним» стилем управління.

Непоодинокі випадки, коли форма і зміст дій керівника не збігаються між собою. У чистому вигляді той чи інший стиль управління в кожній конкретній ситуації може себе і не виявити, що пов'язано з рядом соціально-психологічних факторів, які з неминучістю доводиться враховувати керівнику: специфіка ситуації; особливості виконуваних завдань; кваліфікація, злагожденість, індивідуальні особливості членів колективу. Демократичне й авторитарне управління мають своїм результатом, як правило, приблизно рівні показники продуктивності. Задоволеність працею виникає переважно при демократичному стилі управління.

А. Журавльов виділяє три атрибути стилю управління:

1) цілісність: стиль є єдність, внутрішній взаємозв'язок усіх взаємодій керівника з колективом;

2) стійкість: система включає найбільш характерні, відносно стійкі варіанти для конкретного керівника;

3) індивідуальність: система взаємодій характеризується своєю специфікою в кожному конкретному випадку.

Стиль є інтегральною характеристикою, в якій проявляються особливості як суб'єкта керівництва, так і його об'єкта. Під стилем управління розуміються індивідуально-типові особливості щодо стійкої системи способів, методів, прийомів впливу

керівника на колектив з метою ефективного виконання управлінських функцій [3].

Відносно офіцерів найчастіше використовується наступна класифікація стилів управління: істинно авторитетний, що поєднує риси єдиначальності та демократичності; переважно авторитарний; переважно ліберальний; псевдоавторитетний [3; 4; 9]. Кожному з цих стилів управління притаманні свої специфічні риси. Так, для істинного авторитету властиві принциповість, активність у суспільному житті, високий рівень професійної підготовленості, глибоке знання обраної професії, любов до своєї професії, чесність, працьовитість, скромність, хороші організаторські здібності, ділові якості, практична кмітливість, уміння своєчасно помітити і підтримати все нове, передове, дисциплінованість, старанність, цілеспрямованість, ініціативність, витримка, наполегливість, сміливість, тактовність, висока вимогливість у поєднанні з турботою, справедливістю і пошаною особистої гідності підлеглих, відсутність помисливості, дратівливості, запальності і зарозумілості, педагогічна майстерність.

Аналіз робіт з психології управління дозволяє виділити три основні стилі управління: авторитарний, демократичний та ліберальний (А. Занковський, Ю. Красовський, В. Машков, Ю. Платонов). Згідно з цим, розвитку набутої безпорадності особистості більшою мірою сприяє авторитарний стиль управління. Це пов'язано з рядом причин:

1) опір інноваціям уповільнює темп професійного розвитку, сприяє професійній стагнації особистості. Професійна діяльність не розглядається працівником як область власних досягнень, придушення творчості не дозволяє особистості розкрити свої можливості в діяльності, намітити перспективи свого професійного життя, що призводить до зниження мотивації досягнення;

2) одноосібне ухвалення керівником всіх рішень призводить до зниження ініціативи співробітників і повного її придушення, в цьому випадку відсутність ініціативи сприймається як прийнятний спосіб професійної взаємодії і виконання професійної діяльності, що призводить згодом до повної відсутності ініціативи, пасивності особистості і створює умови для розвитку і прояву набутої безпорадності особистості;

3) жорсткий контроль за реалізацією прийнятих рішень, загроза покарання збільшують імовірність помилкових рішень, підвищують мотивацію уникнення невдач, яка, в свою чергу, обмежує ступінь свободи працівника, не дозволяє негайно реагувати на умови, що змінилися, і самостійно приймати адекватні

рішення, що створює умови для уникнення відповідальності за виконувану роботу [4; 8; 9; 10].

С. Бондирєва зазначає, що «директивність» знижує активність особистості. Це створює несприятливий психологічний клімат, призводить до незадоволення своєю роботою, своїм становищем у колективі. Також авторитарний стиль обумовлює підвищення стресового навантаження, підвищує ризик професійної дезадаптації, є потужним фактором, який ініціює виникнення набутої безпорадності [2].

Наведемо приклади висловлювань керівників, які формують безпорадність у своїх підлеглих:

- 1) «ти ніколи не досягнеш кращих результатів»;
- 2) «такий ледар, як ти, ніколи не досягне навіть посередніх результатів»;
- 3) «ти типовий невдаха»;
- 4) «твоя праця не заслуговує подяки»;
- 5) «з твоїми здібностями ніколи не досягти навіть середнього рівня»;
- 6) «тобі цього ніколи не зрозуміти».

Навіть якщо керівник і не декларує таке ставлення, то воно може проявлятися в процесі спілкування з підлеглим, в самому стилі спілкування, в будь-яких невербальних проявах (в міміці, жестах, інтонації та ін.). Для людини багато значить думка оточуючих про нього (особливо думка тих, кого він поважає). Негативне або несхвальне ставлення призводить до втрати віри в себе.

У відповідності до мети та завдань дослідження була сформована вибірка, яку склали працівники ДСНС України з ситуативною та особистісною безпорадністю. Кількість досліджуваних у кожній групі склала 30 осіб.

Для дослідження стилю управління колективом нами було використано методика «Стиль керівництва» (А. Журавльов). Методика спрямована на оцінку переважаючого стилю управління: авторитарного (директивного), демократичного (колегіального) та ліберального.

За допомогою методики «Стиль керівництва» (А. Журавльова) нами були отримані результати, які представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники стилю управління колективом працівників ДСНС України (у балах)

Стиль управління	Ситуативна безпорадність	Особистісна безпорадність	t	p
Авторитарний	8,4	9,2	1,05	-

Демократичний	2,7	5,4	2,07	0,05
Ліберальний	8,1	3,5	3,19	0,01

Виходячи з даних таблиці, можна зробити висновок, що найбільшу різницю в групах досліджуваних з ситуативною безпорадністю та особистісною безпорадністю зафіксовано за демократичним стилем управління ($t = 2,07$, $p \leq 0,05$) та ліберальним стилем управління ($t = 3,19$, $p \leq 0,01$).

У групі досліджуваних з особистісною безпорадністю домінує авторитарний стиль управління. Отримані дані свідчать про те, що розвитку особистісної безпорадності більшою мірою сприяє авторитарний стиль управління, що проявляється у супротиві інноваціям, професійна діяльність не розглядається працівником як область особистих досягнень. Придушення творчості не дозволяє особистості розкрити свої можливості в діяльності, намітити перспективи свого професійного життя, що призводить до зниження мотивації досягнення.

Авторитарний керівник одноосібно вирішує всі питання, чітко віддає накази та розпорядження. Відповідальність бере на себе або перекладає на конкретного виконавця. Повністю пригнічує ініціативу, з острахом відноситься до кваліфікованих і кмітливих працівників. Використовує жорсткий та формальний стиль спілкування. Він є прихильником формальної та жорсткої дисципліни, основний метод впливу – покарання, заохочення можливі лише для обраних.

Навіть після звільнення з організації авторитарного керівника і створення умов для прояву незалежності та творчого підходу працівники можуть залишитися з твердим переконанням не проявляти ніякої ініціативи [27].

Отже, авторитарний стиль не сприяє прогресивному професійному розвитку особистості, оскільки характеризується придушенням ініціативи, творчості підлеглих, уповільненням нововведень, застоєм, пасивністю співробітників.

У групі досліджуваних з ситуативною безпорадністю виявлено змішаний стиль управління (авторитарно-ліберальний). Отримані дані свідчать про те, що розвитку ситуативної безпорадності особистості сприяє ліберальний та авторитарний стилі управління. Авторитарно-ліберальний стиль управління характеризується тим, що всі співробітники можуть висловлювати свої позиції, але реального обліку, узгодження позицій не прагнуть досягти, і в той же час навіть прийняті рішення не викону-

ються, немає контролю за їх реалізацією, внаслідок чого результати роботи зазвичай низькі.

Це призводить до незадоволеності своєю роботою, керівником, зниження мотивації до діяльності. Незатребуваність в діяльності реального рівня професійної компетентності працівника призводить до зниження мотивації, розчарування в діяльності, підвищує ризик виникнення набутої безпорадності.

Авторитарно-ліберальний керівник чекає вказівок від вищого керівника або підкоряється рішенням групи, а якщо результат роботи не задовольняє керівника, він у всьому звинувачує групу. Спосіб доведення рішень до виконавців зводиться то до прохання, то до примусу. Керівник знімає з себе будь-яку відповідальність, віддає ініціативу в руки підлеглих. Підбором кадрів не займається, боїться спілкування, спілкується з підлеглими тільки з їх ініціативи, допускає фамільярне звернення. М'який, поступливий, іноді легковірний, вимагає формальної дисципліни, не вмючи її забезпечити. Використовує заохочення частіше, ніж покарання.

Очевидно, що в екстремальних умовах, напруженому режимі роботи, з якими пов'язана професійна діяльність працівників ДСНС України, жорсткість вказівок керівника неминуха, але це не означає, що вся повсякденна буденна робота повинна бути нестримною.

Демократичний стиль є найбільш ефективним і сприятливим для професійного розвитку особистості і знижує ризик виникнення набутої безпорадності, оскільки забезпечує високий ступінь виконання рішень, високі виробничі результати праці, ініціативу, активність співробітників, задоволеність їх своєю роботою.

Демократичний стиль управління характеризується тим, що всі рішення приймаються на основі обговорення проблеми, врахування думок та ініціатив співробітників, виконання прийнятих рішень контролюється і керівником, і самими співробітниками. Керівник проявляє інтерес і увагу до особистості співробітників, врахування їхніх інтересів, потреб, особливостей.

Демократичний керівник перед прийняттям рішень радиться з колективом, відповідальність розподіляється разом із повноваженнями і завданнями. Спосіб доведення рішень до виконавців ґрунтується на пропозиціях. У спілкуванні керівник дружній. Заохочує ініціативу та використовує її в інтересах справи. Характер відносин з підлеглими доброзичливий, високий ступінь самоконтролю. Розумне ставлення до дисципліни,

диференційований підхід до людей, постійне використання різних видів стимулів.

Отже, на основі проведених досліджень були розроблені та запропоновані наступні рекомендації для керівників підрозділів ДСНС України: вміти вирішувати конфлікти, що виникають в колективі, і допомагати в разі виникнення стресових ситуацій; знати, які існують стилі управління і лідерства, і вміло оперувати ними; вміти знімати внутрішнє напруження колективу, коли це необхідно; підтримувати починання та ініціативу своїх підлеглих; правильно віддавати накази та розпорядження, стежити за їх виконанням; проводити роботу по створенню позитивного морально-психологічного клімату; розвивати в собі якості, які сприяли б підвищенню авторитету і дозволили б бути зразком для наслідування; бути вимогливим не тільки до оточуючих, але і до себе, прагнути вдосконалюватися; шукати підхід до кожного із працівників, з огляду на його індивідуальні особливості, ділові якості; справедливо ставитися до всіх членів колективу; в якості стимулювання частіше використовувати заохочення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження показало, що на формування ситуативної безпорадності більшою мірою впливає ліберально-авторитарний стиль управління. Розвитку особистісної безпорадності більшою мірою сприяє авторитарний стиль управління, що проявляється у супротиві інноваціям, професійна діяльність не розглядається працівником як область особистих досягнень. Найбільш ефективним і сприятливим для професійного розвитку особистості є демократичний стиль управління, він знижує ризик виникнення набутої безпорадності, оскільки забезпечує високий ступінь виконання рішень, високі виробничі результати праці, ініціативу, активність співробітників, задоволеність їх своєю роботою.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що керівники будь-якого рангу і незалежно від чисельності групи повинні завжди пам'ятати про важливість позитивного морально-психологічного клімату в колективі, свідомо будувати свою поведінку і вибирати найбільш оптимальний стиль управління для підвищення ефективності професійної діяльності працівників ДСНС України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування та розвитку набутої безпорадності. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні факторів, що ініціюють її виникнення: стаж служби в органах та підрозділах, успішність професійної діяльності, кількість пережитих над-

звичайних ситуацій, зміна соціально-економічних умов життєдіяльності. Проведене дослідження дозволяє в подальшому виокремити основні шляхи та розробити програми щодо психопрофілактики та психокорекції набутої безпорадності, як професійної деструкції працівників ДСНС України.

Список використаних джерел

1. Батурич Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н. А. Батурич, И. В. Выборщик // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология / под ред. Н. А. Батурич. – Челябинск : ЮУрГУ, 2000. – Т.2. – С. 116–127.
2. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы): [учеб. пособие] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 368 с.
3. Журавлев А.Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, В. Г. Шорин. – М. : Экономика, 1976. – 458 с.
4. Занковский А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. – М. : Флинта; МПСИ, 2002. – 648 с.
5. Закон України «Кодекс цивільного захисту України» // Відомості Верховної Ради. – 2013. – № 34-35. – С. 458.
6. Закон України «Про Дисциплінарний статут служби цивільного захисту» // Відомості Верховної Ради. – 2009. – № 29. – С. 398.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкции : [учебное пособие для вузов] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
8. Красовский Ю. Д. Организационное поведение / Ю. Д. Красовский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 511 с.
9. Машков В. Н. Психология управления / В. Н. Машков. – СПб. : Михайлове, 2002. – 254 с.
10. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 183 с.
11. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ. / ред. Д. Я. Райгородский]. – Самара : «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.
12. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3-4. – С. 218–235.

13. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности : [учеб. пособие] / Д. А. Циринг. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.
14. Шиповская В. В. Беспомощность – теория, эксперименты, практика / В. В. Шиповская. – Краснодар : ИЭиУ МиСС, 2009. – 245 с.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Изд-во Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
16. Abramson L.Y. Learned helplessness in humans : critique and reformulation / L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman, J. D. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87. – P. 49–74.
17. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness / D.S. Hiroto // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – V. 102 (2). – P. 187–193.
18. Seligman M. E. P. Helplessness [Text] : on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco : W. H. Freeman, 1975. – 250 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Baturin N. A. Analiz podhodov k profilaktike i korrekcii vyuchennoj bespomoshnosti / N. A. Baturin, I. V. Vybojshhik // Teoreticheskaja, jeksperimental'naja i prikladnaja psihologija / pod red. N. A. Baturina. – Cheljabinsk : JuUrGU, 2000. – T.2. – S. 116–127.
2. Bondyreva S. K. Vyzhivanie (faktory i mehanizmy): [ucheb. posobie] / S. K. Bondyreva, D. V. Kolesov. – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2005. – 368 s.
3. Zhuravlev A.L. Individual'nyj stil' rukovodstva proizvodstvennym kollektivom / A. L. Zhuravlev, V. F. Rubahin, V. G. Shorin. – M. : Jekonomika, 1976. – 458 s.
4. Zankovskij A. N. Organizacionnaja psihologija / A. N. Zankovskij. – M. : Flinta; MPSI, 2002. – 648 s.
5. Zakon Ukrai'ny «Kodeks cyvil'nogo zahystu Ukrai'ny» // Vidomosti Verhovnoi' Rady. – 2013. – № 34-35. – S. 458.
6. Zakon Ukrai'ny «Pro Dyscyplinarnyj statut sluzhby cyvil'nogo zahystu» // Vidomosti Verhovnoi' Rady. – 2009. – № 29. – S. 398.
7. Zeer Je. F. Psihologija professional'nyh destrukcii : [uchebnoe posobie dlja vuzov] / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk. – M. :

- Akademicheskij proekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2005. – 240 s.
8. Krasovskij Ju. D. Organizacionnoe povedenie / Ju. D. Krasovskij. – M. : JuNITI-DANA, 2003. – 511s.
 9. Mashkov V. N. Psihologija upravlenija / V. N. Mashkov. – SPb. : Mihajlove, 2002. – 254 s.
 10. Platonov Ju. P. Psihologija kollektivnoj dejatel'nosti / Ju. P. Platonov. – L. : Izd-vo LGU 1990. – 183 s.
 11. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : [ucheb. posob. / red. D. Ja. Rajgorodskij]. – Samara : «BAHRAH – M», 2001. – 672 s.
 12. Romek V. G. Teorija vyuchennoj bescpomoshhnosti Martina Seligmana / V. G. Romek // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2000. – № 3-4. – S. 218–235.
 13. Ciring D. A. Psihologija vyuchennoj bescpomoshhnosti : [ucheb. posobie] / D. A. Ciring. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 120 s.
 14. Shipovskaja V. B. Bescpomoshhnost' – teorija, jeksperimenty, praktika / V. B. Shipovskaja. – Krasnodar : IJeiU MiSS, 2009. – 245 s.
 15. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost' / H. Hekhauzen. – SPb. : Izd-vo Piter; M. : Smysl, 2003. – 860 s.
 16. Abramson L.Y. Learned helplessness in humans : critique and reformulation / L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman, J. D. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87. – P. 49–74.
 17. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness / D.S. Hiroto // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – V. 102 (2). – P. 187–193.
 18. Seligman M. E. P. Helplessness [Text] : on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco : W. H. Freeman, 1975. – 250 p.

V.M. Popov. Management style as a determinant of forming acquired helplessness for the Ukraine State Emergency Service Staff. The article is devoted to studying the problem of influence of the style of management on forming helplessness for the staff of the State Emergency Service of Ukraine.

The concept of management style and its main forms have been analyzed. Theoretical and empirical analysis of the given problem has been made. The research of the management style influence on forming helplessness has been carried out. On the basis of the carried research, the conclusion is made that forming personal helplessness is mostly affected by

the authoritarian style of personnel management, which results resist to innovations, the professional activities are not seen by an individual as an area of personal achievement. Suppression of creativity does not let individuals reveal their professional capability, outline the prospects of their professional career, which leads to decrease of achievement motivation. Making all decisions by the manager alone leads to decrease the staff initiative and its complete suppression. The threat of punishment increases the chances of erroneous decisions and the motivation for avoiding failures, which, in turn, limits the level of freedom and does not let react to changing circumstances promptly and creates the conditions for avoiding responsibility for the work done. The lack of need for the activity of the employee's real professional competence level brings to decrease in motivation and disappointment in the activity itself, increases the risk of rise of situational helplessness. The democratic style is the most efficient and favorable for the professional development of an individual and it decreases the risk of acquired helplessness since it provides initiative and activeness of the staff, their satisfaction with the job. On the basis of the carried research, recommendations on preventing the rise of acquired helplessness have been worked out and suggested to the unit management of the Ukraine State Emergency Service. Further prospects for studying determinants of forming helplessness have been defined.

Key words: professional destruction, acquired helplessness, style of management, manager, staff, Ukraine State Emergency Service staff.

Received January 09, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 26, 2016

Критерії і показники сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога

Portiana O.V. Criteria and indicators of future psychologist's cognitive activity formation / O.V. Portiana // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 444–454.

О.В. Портяна. Критерії і показники сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога. У статті наведено результати теоретичного вивчення підходів до розуміння понять «показники пізнавальної активності», «критерії пізнавальної активності», «рівні пізнавальної активності». Зазначено, що актуальність проблеми обумовлено вивченням особливостей прояву пізнавальної активності у студентів і створенням умов з метою підвищення рівня пізнавальної активності, що сприятиме формуванню висококваліфікованої і затребуваної особистості фахівця у відповідній професійній сфері. Проаналізовано критерії оцінки пізнавальної активності, сформульовано вченими-психологами, представлено основні характеристики показників пізнавальної активності. Зазначено, що розробка системи критеріїв зазвичай обґрунтовується сутністю, цілями, змістом і умовами організації дослідження. З'ясовано, що кожний критерій має свою систему показників, яка характеризує якісні зміни критерію. Встановлено, що ці показники можуть характеризувати як кількісні, так і якісні зміни кожного критерію. Визначено наступні критерії пізнавальної активності майбутнього психолога: наявність навчально-пізнавальних інтересів, сформованість пізнавальної потреби, схильність до надситуативної пізнавальної активності, сформованість внутрішньої мотивації учіння; сформованість усіх розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація), пізнавальні процеси, пов'язані з розумовим перетворенням у пізнанні, різноманітність форм предметної діяльності, глибина і широта мислення; установка на самоформування готовності до навчальної діяльності, інтенсивність емоцій, наявність зусиль для зменшення ймовірності невдачі в процесі придбання знань, чутливість до розбіжності між задуманим і очікуваним, планованим і результатом реальної дії, уміння проявляти волю, емоційна чутливість у комунікативній сфері; наявність комунікативних здібностей, активність у взаємодії, обзна-

ність у соціально значущих якостях особистості, схильність до різноманітності комунікативних програм і готових форм соціального контакту, прийняття інших, креативність у спілкуванні. Визначено та охарактеризовано рівні сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога.

Ключові слова: пізнавальна активність, структура, компоненти, критерії, показники, рівні, майбутній психолог.

О.В. Портяна. Критерии и показатели сформированности познавательной активности будущего психолога. В статье представлены результаты теоретического изучения подходов к пониманию понятий «показатели познавательной активности», «критерии познавательной активности», «уровни познавательной активности». Отмечено, что актуальность проблемы обусловлена изучением особенностей проявления познавательной активности студентов и созданием условий с целью повышения уровня познавательной активности, что будет способствовать формированию высококвалифицированной и востребованной личности специалиста в соответствующей профессиональной сфере. Проанализированы критерии оценки познавательной активности, сформулированы учеными-психологами, представлены основные характеристики показателей познавательной активности. Отмечено, что разработка системы критериев обосновывается сущностью, целями, содержанием и условиями организации исследования. Показано, что каждый критерий имеет свою систему показателей, которая характеризует качественные изменения критерия. Эти показатели могут характеризовать как количественные, так и качественные изменения каждого критерия. Определены следующие критерии познавательной активности будущего психолога: наличие учебно-познавательных интересов, сформированность познавательной потребности, склонность к надситуативной познавательной активности, сформированность внутренней мотивации учения; сформированность всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация), разнообразие форм предметной деятельности, глубина и широта мышления; установка на самоформирование готовности к учебной деятельности, интенсивность эмоций, наличие усилий для уменьшения вероятности неудачи в процессе приобретения знаний, чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатом реального действия, умение проявлять волю, эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере; наличие коммуникативных способностей, активность во взаимодействии, осведомленность в социально значимых качествах личности, склонность к разнообразию коммуникативных программ и готовых форм социального контакта, принятие других, креативность в общении. Определены и охарактеризованы уровни сформированности познавательной активности будущего психолога.

Ключевые слова: познавательная активность, структура, компоненты, критерии, показатели, уровни, будущий психолог.

Постановка проблеми. Національною доктриною розвитку освіти в Україні передбачено забезпечення прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти, створення умов для розвитку, самоствердження та творчої самореалізації особистості протягом життя. Ці завдання набувають особливої актуальності в умовах сьогодення та реалізуються через комплекс заходів, спрямованих на виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, на формування гармонійної особистості дитини, набуття нею соціального досвіду. У період, коли суспільство ставить вимоги до розвитку ініціативної, відповідальної, самостійної особистості, здатної до активного перетворення себе та довкілля, а пріоритетним напрямком в житті молодого людини є професійне становлення, особливо актуальною є проблема розвитку пізнавальної активності в навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових джерел підтверджують, що на всіх етапах розвитку педагогічної та психологічної думки до проблеми формування пізнавальної активності особистості звертались як психологи (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Матюшкін, С. Рубінштейн та ін.), так і педагоги (М. Данилов, В. Лозова, Г. Щукіна, та ін.). Різні аспекти проблеми висвітлені у дослідженнях відомих вчених А. Вербицького, В. Вергасова, І. Зимньої. Серед останніх досліджень пізнавальної активності слід відзначити дисертаційні роботи вітчизняних фахівців К. Ангеліс [3], Т. Темерівської [10], П. Лузана [9], Н. Давидюк [7], Т. Тернавської [11] і ін. та російських науковців Т. Гусевої (2009), І. Бобрової (2008), С. Казначеевої (2006), М. Кокшарової (2005), Н. Мокшиної (2006).

Відзначаючи беззаперечну цінність здійснених досліджень, слід визнати, що до цього часу не сформована єдина думка щодо показників, критеріїв та рівнів пізнавальної активності.

Метою статті є визначення критеріїв пізнавальної активності майбутнього психолога – ознак, на основі яких уможливиться з'ясування її індивідуальних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Проблема пізнавальної активності – одна з найважливіших проблем сучасної психолого-педагогічної науки, оскільки вона є важливою умовою формування у студентів потреби в знаннях, оволодіння вміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, забезпечення глибини і міцності знань. На підставі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми ми розглядаємо пізнавальну активність студентів

як продуктивну діяльність, в якій проявляється їхнє ставлення до змісту, характеру навчально-пізнавальної діяльності та прагнення мобілізувати свої вольові зусилля в умовах, спрямованих на формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів. Спираючись на уявлення про особистість як про цілісну систему, з активною складовою, яка формується в освітньому процесі під впливом цілісної системи технік, технологій, різних засобів, ми вважаємо за можливе визначити пізнавальну активність як спеціально організований процес впливу на певні характеристики особистості майбутнього психолога, які посилюють його когнітивний, конативний, афективний та комунікативний компоненти пізнавальної активності.

Необхідним аспектом у формуванні пізнавальної активності є визначення критеріїв сформованості пізнавальної активності. У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» характеризується як засіб, за допомогою якого вимірюються, або вибираються альтернативи, тобто, «критерій» – це об'єктивна ознака, на основі якого відбувається порівняльна оцінка або класифікація досліджуваних психічних процесів.

Аналіз результатів дослідження з проблем формування пізнавальної активності у різних психолого-педагогічних системах свідчить, що розробка системи критеріїв зазвичай обґрунтовується сутністю, цілями, змістом і умовами організації дослідження. Кожний критерій має свою систему показників, яка характеризує якісні зміни критерію. Ці показники можуть характеризувати як кількісні (відсотки), так і якісні (рівні) зміни кожного критерію. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування пізнавальної активності студентів. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики має місце у працях В. Беспалько [5], В. Вергасова [6], Т. Темєрівської [11], Т. Алексєєнко [2] та ін.

Розглядаючи критерії, пов'язані з проблемою формування пізнавальної активності, звернемося до комплексу критеріїв для визначення «пізнавальної потреби як найважливішої умови розвитку пізнавальної активності», запропонованих В.М. Антиповою: зацікавленість вивченням нового матеріалу; заняття з предмету у вільний час; негативна реакція на перерву у пізнавальній діяльності; прагнення виконувати завдання необов'язкового характеру, що виходять за межі програми; активність при вирішенні навчальних проблем; якість знань [4, с. 22–38].

Переважає більшість дослідників, визначаючи критерії діагностування пізнавальної активності, звертається до її ком-

понентного складу, та пропонують використовувати в якості критеріїв сформованості пізнавальної активності розвиток її складових. Зокрема, П. Лузан [9], під час визначення критеріїв сформованості пізнавальної активності визначає систему показників навчально-пізнавальної активності за трьома критеріями – змістово-результативним, операційним і мотиваційно-динамічним відповідно до виявленого ним компонентного складу пізнавальної активності. Н. Давидюк виокремлює у структурі пізнавальної активності мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та процесуальний компоненти, а критерії діагностування пізнавальної активності визначає через прояв її інтегративних якостей на основі якісно-кількісної оцінки певних ознак: пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, повнота знань, умінь і навичок [7, с. 18].

Крім зазначеного підходу до визначення критеріїв відповідно з розвитком компонентів пізнавальної активності, можемо констатувати наявність іншого підходу. Так, значна кількість дослідників намагаються дослідити різні компоненти пізнавальної активності та виявити критерії, які умовно можна назвати *універсальними*, що беззаперечно свідчать про рівень сформованості усіх компонентів [8; 11].

Універсальними критеріями для усіх компонентів пізнавальної активності можна визнати: *продуктивність*, що свідчить про вимір і оцінку продуктивності сформованих інтегративних якостей пізнавальної активності студента на різних етапах його навчально-пізнавальної діяльності [7]. Л. Аврамчук (1997), В. Беспалько (1968), А. Матюшкін (1972) під продуктивністю формування пізнавальної активності розуміють процес формування пізнавальної активності як зростання творчої складової в навчально-пізнавальній діяльності студента; *професійну спрямованість* – що свідчить про високу здатність до інтенсивного вияву усіх компонентів пізнавальної активності у ситуаціях пізнання, наближених до специфіки професійної діяльності [11]; *стійкість* – здатність до стабільного прояву сформованих компонентів пізнавальної активності у типових ситуаціях пізнання, які виникають протягом тривалого часу; *мобільність* – здатність до переносу (відповідно, і прояву).

Так, Т. Темерівська, вивчаючи пізнавальну активність студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін серед таких універсальних критеріїв розвитку пізнавальної активності, називає продуктивність, стійкість і професійну спрямованість пізнавальної активності [11, с. 75–89].

Узагальнення наукових позицій дозволяє надати таке визначення ключовим поняттям з діагностування пізнавальної активності: *показником* пізнавальної активності є такі безпосередні прояви у діяльності (та поведінці) суб'єктів навчання, що свідчать про рівень розвитку цієї якості студента; *критерієм* пізнавальної активності виступає теоретичне узагальнення та характеристика показників, притаманних відповідному рівню розвитку пізнавальної активності та її складових; *рівнем* пізнавальної активності є результат інтерпретації виявлених критеріїв та їхнє групування, яке свідчить про повноту та якість сформованості цієї властивості студента, про певний етап її розвитку.

Аналіз результатів наукових досліджень та узагальнення показників, запропонованих дослідниками для оцінювання пізнавальної активності студентів дозволяє визначити такі її основні критерії: для *конативного компонента* – наявність навчально-пізнавальних інтересів, сформованість пізнавальної потреби, схильність до надситуативної пізнавальної активності, сформованість внутрішньої мотивації учіння (уміння визначити мету діяльності, здатність ставити цілі, спрямованість на досягнення мети); для *когнітивного компонента* – сформованість усіх розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація), пізнавальні процеси, пов'язані з розумовим перетворенням у пізнанні, різноманітність форм предметної діяльності, вміння оцінювати та передбачувати результат діяльності, потреба в саморегуляції, глибина і широта мислення, вміння логічно і чітко формулювати думки; для *афективного компонента* – установка на самоформування готовності до навчальної діяльності, усвідомленість формування пізнавальних інтересів та їх задоволення на рівні особистісних цінностей, інтенсивність емоцій, наявність зусиль для зменшення ймовірності невдачі в процесі придбання знань, чутливість до емоціогенних впливів, чутливість до розбіжності між задуманим і очікуваним, планованим і результатом реальної дії, уміння проявляти волю, емоційна чутливість в комунікативній сфері; для *комунікативного компонента* – наявність комунікативних здібностей, активність у взаємодії, обізнаність у соціально значущих якостях особистості, схильність до різноманітності комунікативних програм і готових форм соціального контакту, прийняття інших, креативність у спілкуванні.

Психолого-педагогічною особливістю пізнавальної активності є також виявлення рівнів, між якими існує послідовний діалектичний зв'язок, коли кожен наступний рівень включає в

себе елементи попереднього і спирається на нього. Звідси і виникають види пізнавальної активності, які мають свої характеристики та особливості. Узагальнюючи підходи різних авторів, можна виокремити відповідно до зазначених критеріїв три рівні пізнавальної активності: відтворююча активність (низький рівень), інтерпретуюча активність (середній рівень) і творча активність (високий рівень).

Перший рівень характеризується прагненням студентів поповнити і відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком, відсутністю інтелектуальної ініціативи та теоретичного досвіду, роботою відтворюючого характеру при відсутності або недостатності вольових зусиль зовнішньою мотивацією, механічним запам'ятовуванням навчального матеріалу. На другому рівні активності студенти характеризуються прагненням до пізнання, докладають вольові зусилля, щоб зрозуміти суть явища, знайти шляхи вирішення суперечностей; їхня освітня діяльність характеризується знаннями в межах програмного матеріалу, самостійністю при систематичному спонуканні викладача, мотивацією, обумовленою пізнавальними потребами. На третьому рівні студенти намагаються застосувати отримані знання у нетипових ситуаціях, їх діяльність характеризується міркуваннями, роздумуваннями, розумовим пошуком, проявом креативного рівня сформованості пізнавального інтересу, творчою самостійністю, наявністю ґрунтовних знань програмного матеріалу, студенти володіють елементами знань і навичок понад програму, великою стійкістю вольових зусиль; наявністю мотиваційної та особистісної рефлексії, прагненням збагачувати власні знання об'єктивно новою інформацією, ініціативністю у всьому – від визначення мети до оцінки своїх дій і результатів.

Умовно виділені нами рівні пізнавальної активності студентів дозволяють прослідкувати за процесом розвитку даної якості, орієнтовно визначити той еталон, до якого слід прагнути у процесі підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі.

Висновки. Незважаючи на те, що психолого-педагогічна наука має великий досвід щодо розвитку пізнавальної активності студентів та активізації навчально-пізнавальної діяльності, проблема залишається актуальною тому, що існують різні протиріччя у вирішенні даного питання, які потребують дослідження. Оскільки найбільш суттєвими характеристиками активності є особистісна, внутрішня потреба людини діяти, здатність виявляти ініціативність, самостійність та надситуативність; докладати

зусилля для подолання певних зовнішніх і внутрішніх обмежень; робити вільний, свідомий вибір, запропоновані критерії та показники, на нашу думку, досить повно і всебічно характеризують пізнавальну активність майбутнього психолога і можуть бути використані для визначення та оцінки її індивідуальних особливостей, що і стане перспективою наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А. Алексеєнко; Інститут педагогіки і психології проф.освіти АПН України. – К., 1995. – 25 с.
2. Алексеєнко Т.А. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: Навчально-методичний посібник / Т.А. Алексеєнко, В.В. Сушанко. – Чернівці : Рута, 2003. – 42 с.
3. Ангеліс К.О. Розвиток особистісної рефлексії у пізнавальній активності підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К.О. Ангеліс; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2010. – 20 с.
4. Антипова В.М. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / В.М. Антипова, Г.А. Бокарева, В.С. Ильин. – Ростов-на-Дону : Ростовский ГУ, 1972. – С. 22–38.
5. Беспалько В.П. Опыт разработки критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С.121–144.
6. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М.Вергасов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Київ : Вища шк., 1985. – 174 с.
7. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Миколаївна Давидюк. – Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2002. – 185 с.
8. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики / В.І. Лозова. – Х., 1990. – 89 с.
9. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграр-

- них закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П.Г. Лузан. – К., 2004. – 42 с.
10. Темерівська Т.Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Георгіївна Темерівська. – Т., 2004. – 248 с.
11. Тернавська Т.А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.А. Тернавська; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aliksieienko T.A. Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti studentiv v umovakh blokovoї orhanizatsii navchannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Teoriia ta istoriia pedahohiky» / T.A. Aliksieienko; Instytut pedahohiky i psykhologii prof.osvity APN Ukrainy. – K., 1995. – 25 s.
2. Aliksieienko T.A. Osnovy pedahohichnoho eksperymentu i kvalimetrii: Navchanko-metodychnyi posibnyk / T.A. Aliksieienko, V.V. Sushanko. – Chernivtsi : Ruta, 2003. – 42 s.
3. Anhielis K.O. Rozvytok osobystisnoi refleksii u piznavalnii aktyvnosti pidlitkiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykhologhiia» / K.O. Anhielis; In-t psykhologii im. H.S. Kostiuка APN Ukrainy. – K., 2010. – 20 s.
4. Antipova V.M. O metodah diagnostiki urovnja razvitija potrebnosti v znanii u shkol'nika / V.M. Antipova, G.A. Bokareva, V.S. Il'in. – Rostov-na-Donu : Rostovskij GU, 1972. – S. 22–38.
5. Bepal'ko V.P. Opyt razrabotki kriteriev kachestva usvoeniia znanij / V.P. Bepal'ko // Sovetskaja pedagogika. – 1968. – № 4. – S.121–144.
6. Vergasov V.M. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v vysshej shkole / V.M. Vergasov. – 2-e yzd., pererab. y dop. – Kyiv : Vyshcha shk., 1985. – 174 s.
7. Davydiuk N.M. Psykhologichni umovy aktyvizatsii tvorchoї navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u protsesi vyvchennia psykhologichnykh dystsyplin: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Nataliia Mykolaivna Davydiuk. – Chernivetskyi

- nats. un-t imeni Yurii Fedkovycha. – Chernivtsi, 2002. – 185 s.
8. Lozova V.I. Piznavalna aktyvnist shkoliariv: spetskurs iz dydaktyky / V.I. Lozova. – Kh., 1990. – 89 s.
 9. Luzan P.H. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchyykh ahrarnykh zakladakh osvity: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / P.H. Luzan. – K., 2004. – 42 s.
 10. Temerivska T.H. Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti studentiv medychnoho koledzhu v protsesi vyvchennia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Tetiana Heorhiivna Temerivska. – T., 2004. – 248 s.
 11. Ternavska T.A. Formuvannia piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia psykhologo-pedahohichnykh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.09 / T.A. Ternavska. – Kryvoriz. derzh. ped. un-t; Kryvyi Rih, 2009. – 20 s.

O.V. Portiana. Criteria and indicators of future psychologist's cognitive activity formation. The article is devoted to the study of theoretical approaches to understanding the concepts of «indicators of cognitive activity», «criteria of cognitive activity», «levels of cognitive activity». It is indicated, that the relevance of the study is conditioned by the peculiarities of manifestation of cognitive activity of students and creating conditions to enhance the cognitive activity that contribute to the formation of highly professional and popular personality in the relevant professional field. The criteria of cognitive activity evaluation formulated by scientists and psychologists are analyzed; the main characteristics of indicators of cognitive activity are presented. It is noted that the development of criteria system is normally grounded by essence, objectives, contents and conditions of the study. It is found, each criterion has a system of indicators characterizing the quality criteria changes. It is established, that indicators can characterize both quantitative and qualitative changes of each criterion. The following criteria of a future psychologist's cognitive activity are defined: the presence of educational and cognitive interests, cognitive needs formation, the tendency to cognitive activity, formation of internal motivation of learning; formation of all mental operations (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization), cognitive processes related to the mental transformation of knowledge, diversity of substantive work, the depth and breadth of thinking; setting the self-forming preparedness to training activities, the intensity of emotions, the presence of efforts to reduce the possibility of failure in the process of acquiring knowledge, sensitivity to differences between the planned and expected actions, targeted

and result in real action will demonstrate the ability, emotional sensitivity in communication sphere; availability of communication skills, interaction activity, awareness of socially relevant personality traits, susceptibility to a variety of communication programs and finished forms of social contact, acceptance of others, creativity in communication. The levels of a future psychologist's cognitive activity are defined and described.

Key words: cognitive activity, future psychologist, the criteria of cognitive activity, cognitive activity indicators.

Received January 08, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 26, 2016

УДК 159.9.072.43

С.А. Прахова

svetlankaprakhova@gmail.com

Роль індивідуально-типологічних та соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп

Prakhova S.A. The role of individual-typological and socio-psychological factors in the determination of frustrating states of pupils of different age groups / S.A. Prakhova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 454–464.

С.А. Прахова. Роль індивідуально-типологічних та соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп. У статті проаналізовано проблему дослідження змістовних характеристик фрустраційних станів. Обґрунтовано вибір основного методу дослідження, яким став метод факторного аналізу, що дав можливість сконцентрувати вихідну інформацію і обґрунтовано зменшити кількість змінних психологічних параметрів фрустрації і особистісно-адаптаційних характеристик. Висвітлено результати факторного аналізу, який у відповідності до поставлених завдань дослідження проводився окремо у кожній вибірці учнів (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки). Показано, що кожний фактор має певний відсоток співпадінь за різними шкалами, що говорить про відносну

стабільність певних психологічних характеристик учнів на різних етапах життя. Вказано на те, що всі фактори у кожній віковій групі учнів обов'язково включають у себе одну або одразу декілька шкал за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, що свідчить про загальну значимість і важливість зазначеного параметру (при цьому напрямки і типи реакцій на фрустраційні ситуації є різними для всіх вікових категорій учнів). Проаналізовано факторні навантаження у представлених учнівських групах, що дало можливість отримати загальне уявлення про детермінацію фрустраційних станів, що створило передумови для проведення більш детального регресійного аналізу для визначення основних предикторів, які впливають на виникнення і подолання фрустрації. Показано, що принципово важливе значення в процесі виникнення фрустраційних станів відіграють мотиваційні, поведінкові, когнітивні та емоційно-вольові компоненти психіки людини. Акцентовано увагу на тому, що в загальному розумінні феноменом фрустрації можна вважати складне структурно-системне утворення, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до фрустрації.

Ключові слова: фрустрація, фрустраційні реакції, фрустраційні ситуації, детермінанти, факторний аналіз, молодші школярі, підлітки, юнаки.

С.А. Прахова. Роль индивидуально-типологических и социально-психологических факторов в детерминации фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп. В статье проанализирована проблема исследования содержательных характеристик фрустрационных состояний. Обоснован выбор основного метода исследования – метод факторного анализа, который дал возможность сконцентрировать исходную информацию и аргументированно уменьшить количество переменных психологических параметров фрустрации и лично-адаптационных характеристик. Освещены результаты факторного анализа, который в соответствии с поставленными задачами исследования проводился отдельно для каждой выборки учеников (младшие школьники, младшие подростки, старшие подростки). Показано, что каждый фактор имеет определённый процент совпадений по разным шкалам, что говорит об относительной стабильности отдельных психологических характеристик учеников на разных этапах их жизни. Указано на то, что все факторы в каждой возрастной группе учеников обязательно включают в себя одну или сразу несколько шкал по методике «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга, что свидетельствует об общей значимости и важности указанного параметра (при этом направления и типы реакций на фрустрационные ситуации разные для всех возрастных групп). Проанализированы факторные нагрузки в представленных ученических группах, что дало возможность получить общее представление про детерминацию фрустрационных состояний и создало предпосылки для проведения более детального регрессионно-

го анализа для определения основных предикторов, которые влияют на возникновение и преодоление фрустрации. Показано, что принципиально важное значение в процессе возникновения фрустрационных состояний играют мотивационные, поведенческие, когнитивные и эмоционально-волевые компоненты психики человека. Акцентируется внимание на том, что в общем понимании феномена фрустрации можно считать сложное структурно-системное образование, которое имеет циклический характер, что заключается в многоуровневом и сложном переходе от фрустрированности к фрустрации.

Ключевые слова: фрустрация, фрустрационные реакции, фрустрационные ситуации, детерминанты, факторный анализ, младшие школьники, подростки, юноши.

Постановка проблеми. Економічна нестабільність та соціально дезорганізація сучасного українського суспільства суттєво ускладнює існування цілісної, дієвої та ефективно функціонуючої системи конструктивних способів подолання негативних наслідків фрустрації. Особливої гостроти представлене питання набуває в рамках дослідження психологічної стійкості школярів, які відчують нагальну потребу у розробці і впровадженні ефективних способів та методів подолання фрустраційних станів, що в результаті має підвищити рівень мобільності та соціальної адаптації учнів до складних трансформаційних процесів сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень. Проблема фрустрації має давню традицію дослідження і тісно переплітається з різними науками і науковими течіями, які використовують різнопланові підходи з позицій психології, правознавства, педагогіки, медицини тощо. Власне психологічні дослідження фрустрації висвітлено у роботах представників різних наукових напрямків психології: загальна (М. Левітов [5], Ф. Василюк [1], Є. Ільїн [3]), вікова (Р. Грановська [2], І. Нікольська [7], О. Прохоров [8]), соціальна (А. Налчаджян [6], Е. Кіршбаум [4]) та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати роль індивідуально-типологічних і соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

Виклад основного матеріалу. Детермінанти фрустраційних станів учнів досліджувалися за допомогою спеціально підібраних груп методик: 1) діагностика особливостей фрустраційних реакцій (тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга) та рівня міжособистісних відносин (методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда); 2) вивчення особистісних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів (тест-опитувальник самоставлення В. Століна, тест три-

вожності Філліпса, 14-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла, тест «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, методика визначення акцентуації характеру К. Леонгарда – Г. Шмішека).

З метою виявлення загальної структури досліджуваного явища і зниження розмірності простору первинних даних, що були отримані за допомогою ряду психодіагностичних методик ми використали факторний аналіз, який уможливив сконцентрування вихідної інформації і обґрунтування зменшення кількості змінних психологічних параметрів фрустрації і особистісно-адаптаційних характеристик учнів. Для цього використовувалася програма факторного аналізу пакета IBM SPSS Statistics 22.0.0.0.

Відповідно до поставлених завдань означений факторний аналіз проводився окремо у кожній вибірці учнів (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки). У результаті експериментальні дані було розбито на структурні компоненти – фактори, які інтерпретувалися як причина спільної мінливості деяких вихідних параметрів фрустрації. Кожний фактор представляє собою окрему групу взаємопов'язаних ознак, які визначають його змістовну інтерпретацію і тісно корелюють між собою. У вибірці учнів молодшого шкільного віку було виділено та проаналізовано три фактори з сумарною дисперсією у 42 % (рис. 1.1.).

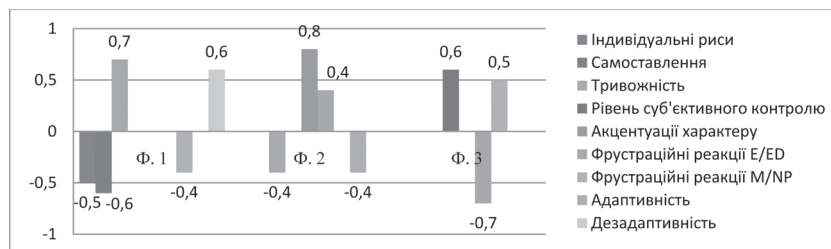


Рис. 1.1. Діаграма факторних навантажень оберненої матриці компонентів у групі учнів молодшого шкільного віку

Перший фактор, визначений як «особистісно-адаптаційний», увібрав у себе такі основні показники: особистісні риси, самоставлення, тривожність, адаптація та фрустрація. При цьому особистісні риси (за тестом Р. Кеттелла), рівень самооцінки (за тестом В. Століна) та рівень адаптації (за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда) представлено у негативній полярності: відчуження, слабкість «Я», боязкість (у діапазоні від -4 до -5); глобальне самоставлення, самоповага, очікуване відношення

від інших (від -0,4 до -0,6); дезадаптованість, неприйняття себе та інших, емоційний дискомфорт, зовнішній контроль і відомість (від 0,4 до 0,6). Паралельно з цим перший фактор представлений високими значеннями показників майже всіх шкал за тестом тривожності Філліпса: загальна шкільна тривожність; страх самовираження, ситуації перевірки знань, невідповідності очікуванням оточуючих; низький фізіологічний опір стресу, загальна тривожність (від 0,5 до 0,7). Серед шкал методики С. Розенцвейга до цього фактора увійшов поєднаний показник імпульсивно-потребово-настійливих реакцій з оберненим знаком (-0,4). Отже, у нас є підстави припускати, що низький показник найбільш конструктивної реакції на фрустрацію (M/NP) у молодших школярів опосередкований наявністю таких індивідуально-адаптаційних параметрів, як: низький рівень самооцінки та адаптації, висока тривожність та наявність негативних особистісних рис.

У другий фактор увійшли абсолютно всі акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека) в позитивному взаємозв'язку з найбільш неконструктивною екстрапунітивно-самозахисною реакцією (E/ED) на фрустрацію та негативною полярністю адаптаційних механізмів (загальна адаптація (-0,4) та прийняття інших (-0,4)). У зв'язку з цим, представлений фактор тлумачиться як «характерологічно-адаптаційний» і показує взаємозалежність екстрапунітивно-самозахисних реакцій на фрустрацію від наявності акцентуацій характеру і низької адаптації учнів молодшого шкільного віку. Перший і другий фактори разом утворюють конструкт фрустраційної напруженості представленої двома різними полюсами. Перший фактор визначає імпульсивну направленість (зі зворотнім знаком), а другий – екстрапунітивну (з позитивним знаком).

Третій фактор – «тривожно-інтернальний» увібрав у себе майже всі показники рівня суб'єктивного контролю (за методикою Дж. Роттера): інтернальність в області досягнень, загальна інтернальність та інтернальність в області невдач (від 0,4 до 0,6), а також зворотні значення рівня тривожності: переживання соціального стресу (-0,4), фрустрація досягнення успіху (-0,4) та загальна тривожність (-0,4). Серед шкал фрустрації у третій фактор увійшли показники протилежної полярності: з позитивним знаком «M/NP» (0,5), «I» (0,5), «M» (0,8), а з негативним – «E/ED» (-0,7), «E/NP» (-0,5), «E» (-0,9). Отже, представлені дані дають можливість говорити про наявність зв'язку між конструктивними реакціями на фрустрацію та низьким рівнем

тривожності і високим рівнем суб'єктивного контролю в учнів молодшого шкільного віку.

У вибірці учнів молодшого підліткового віку сумарна дисперсія трьох факторів дорівнює 46 % (рис. 1.2.).

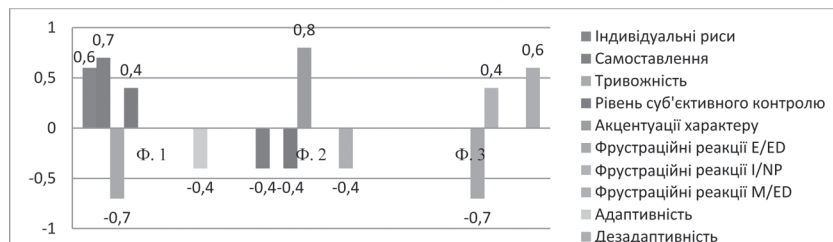


Рис. 1.2. Діаграма факторних навантажень оберненої матриці компонентів у групі учнів молодшого підліткового віку

Перший фактор, як і в випадку з молодшими школярами, окреслений як «особистісно-адаптаційний». Він показав наявність детермінованості між потребоно-настійливими реакціями на фрустрацію (NP) та такими параметрами особистості, як самовідношення, особистісні риси, тривожність, адаптація. Однак, у молодших підлітків (на відміну від молодших школярів) ці показники мають позитивну полярність: високі значення за всіма шкалами тесту В. Століна (глобальне самоставлення (0,7), самоповага (0,6), самоприйняття (0,6), самовпевненість (0,5), очікуване ставлення від інших (0,5), аутосимпатія (0,4), самоінтерес (0,4)); позитивно забарвлені особистісні риси за тестом Р. Кеттелла (щирість (0,6), сила «Я» (0,6), сміливість (0,6), самовпевненість (0,5)); зворотні показники тривожності за шкалами тесту Філліпса (загальна тривожність (-0,8), загальна шкільна тривожність (-0,7), фрустрація досягнення успіху (-0,6), страх невідповідності очікуванням оточуючих (-0,6), переживання соціального стресу (-0,5), страх самовираження (-0,5), низький фізіологічний опір стресу (-0,5), страх ситуації перевірки знань (-0,4)); негативний знак параметрів дезадаптованості (зовнішній контроль (-0,5), загальна дезадаптованість (-0,5), неприйняття себе (-0,4), емоційний дискомфорт (-0,4), прийняття себе (0,4)). У молодших підлітків у перший фактор увійшли і декілька шкал за рівнем суб'єктивного контролю (для порівняння – у молодших школярів ці шкали увійшли тільки до третього фактора): загальна інтернальність (0,4), інтернальність в області міжособистісних стосунків (0,4). Більшість показників відображають ознаки суб'єктної активності молодших підлітків, спрямованих

на пошук себе та самовизначення у нових колах діяльності та спілкування.

Отже, порівнюючи змістове наповнення першого фактора, у вибірці учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку, ми бачимо чітку різницю у позитивно-негативному вираженні особистісно-адаптаційних параметрів учнів. Якщо в першому випадку ми мали справу з негативно забарвленими структурами, які показали значний зв'язок з імпульсивно-потребово-настійливими реакціями у їх зворотному знаковому виразі (-0,4), то у випадку з молодшими підлітками ми бачимо тісний зв'язок потребова-настійливих реакцій (0,4) з позитивними особистісно-адаптаційними факторами. Це дає підстави припустити, що для обох вікових категорій характерна детермінація конструктивних фрустраційних реакцій позитивними параметрами особистісно-адаптаційних характеристик учнів (у молодших школярів цей показник виражено через зворотній зв'язок, а у молодших підлітків – через наявне пряме відношення).

Факторні навантаження другого фактора у вибірці учнів молодшого підліткового віку дають підстави назвати його «характерологічно-інтернальним». У цьому факторі ми виявили тісні зв'язки між акцентуаціями характеру (як і у випадку з молодшими школярами, які представлено у діапазоні від 0,7 до 0,8) та імпульсивно-самозахисним типом реакцій зі зворотнім знаком (-0,4). Цей факт може свідчити про те, що наявність акцентуації заважає конструктивності реакцій на фрустрацію. Покажемо для нашого дослідження є й те, що в другий фактор увійшли дві додаткові шкали «інтернальність в області міжособистісних відносин» (-0,4) та «самозвинувачення» (-0,4).

Третій фактор ми ідентифікували як «соціально-адаптивний» через те, що він увібрав у себе майже всі шкали за методиками К. Роджерса, Р. Даймонда та С. Розенцвейга. Значимим є те, що сюди не увійшли показники тривожності та інтернальності, які були яскраво виражені в учнів молодшого шкільного віку. Для вибірки учнів молодшого підліткового віку у цьому факторі характерна наявність таких параметрів рівня адаптації: «дезадаптованість» (0,6), «відомість» (0,5), «зовнішній контроль» (0,5), «неприйняття себе» (0,5) та напрямків фрустраційних реакцій: «E/ED» (-0,7), «I/ED» (0,4) «I/NP» (0,4) «E» (-0,6), «I» (0,6). Представлені дані можуть бути свідченням того, що фрустраційні реакції учнів молодшого підліткового віку опосередковані різними параметрами відповідно до типу і напрямку реакції, зокрема, перший фактор показав наявність прямого

зв'язку між типом реакції «NP» і рівнем адаптації, а другий фактор зафіксував коливання рівня адаптованості учнів і напрямками фрустраційних реакцій. Наприклад, екстрапунітивний тип реакції на фрустраційну ситуацію (-0,6) позитивно корелює з такими шкалами, як «дезадаптованість», «неприйняття себе», «емоційний дискомфорт», що свідчить про відсутність безпосередньої залежності напрямку реакції від рівня адаптації учнів даної вікової категорії.

Факторна структура у старших підлітків показала суттєві відмінності, порівняно з двома попередніми віковими групами (рис. 1.3).

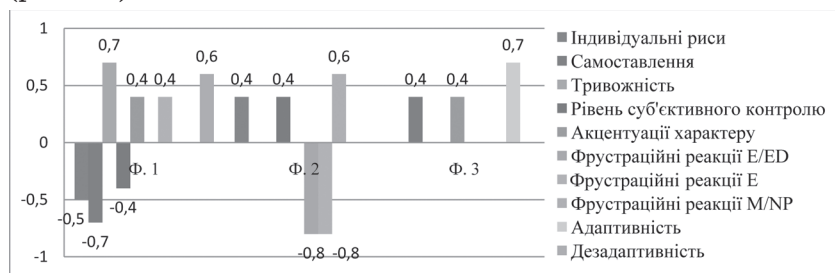


Рис. 1.3. Діаграма факторних навантажень оберненої матриці компонентів у групі учнів старшого підліткового віку

Наведені вище дані показують, що до першого фактора увійшли (з великим факторним навантаженням) показники всіх опитувальників і методик у поєднанні з екстрапунітивним (0,4) та імпульсивним (-0,4) типом реакції на фрустраційні ситуації. Проводячи паралелі, можна відмітити, що цей фактор за своїм змістовним наповненням більш близький до показників молодших школярів, ніж молодших підлітків. Зокрема, він включає у себе такі характеристики: негативні особистісні риси (заклопотаність, фрустрованість, відчуженість); низьке самоствалення (за всіма шкалами тесту В. Століна); висока тривожність (у діапазоні від 0,5 до 0,8); низький рівень адаптації. Однак, у старших підлітків до перелічених особистісно-адаптаційних параметрів додається ще й показник рівня суб'єктивного контролю (низьке значення загальної інтернальності (-0,4)) і наявність акцентуацій (тривожного і циклотимного типу). Отже, можна стверджувати, що структура особистості старшого підлітка суттєво ускладнюється, що безпосередньо впливає на особливості формування представленої вище моделі. Симптомокомплекс

ознак першого фактора можна розглядати як прояв класичної підліткової кризи, яка є результатом неправильного ставлення дорослих і суспільства в цілому до особистості підлітка.

Другий фактор у старших підлітків є найбільш суперечливим, оскільки не увібрав у себе жодного компонента акцентуацій характеру, що стало єдиним випадком серед всіх інших вибірок учнів, де акцентуації представлено з високим факторним навантаженням і наявністю кореляцій з неконструктивними типами і напрямками реакцій на фрустраційні ситуації. У ході більш детальної оцінки даного фактора ми прийшли до висновку, що цей факт можна пояснити специфікою самої вікової категорії. При цьому, представлений фактор зосередив у собі майже всі шкали за методикою С. Розенцвейга: «E/ED» (-0,8), «E» (-0,8), «I» (0,8), «ED» (-0,7), «NP» (0,7), «I/ED» (0,6), «I/NP» (0,6), «M/NP» (0,6), «M» (0,5), де конструктивні реакції представлені зі знаком «+», а неконструктивні виражені знаком «-». Таке розмежування знаходить пояснення у зв'язку з іншими змінними, які увійшли до цього фактора: самоконтроль (0,4); загальна інтернальність (0,4) та інтрональність в області досягнень (0,4).

Третій фактор отримав назву «соціально-адаптаційний», оскільки до нього увійшли всі показники високого рівня адаптації і толерантності по відношенню до себе та оточуючих (у діапазоні від 0,4 до 0,6); специфічна реакція на фрустраційні ситуації «OD» (0,4); шкала «самовпевненість» (0,4) і екзальтований тип акцентуацій характеру (0,4). Подібне поєднання видається доволі специфічним і характерне тільки для учнів старшого підліткового віку.

Висновки. Отже, факторний аналіз взаємозв'язку окремих параметрів фрустрації з певними індивідуально-типологічними та соціально-психологічними якостями учнів різних вікових груп дав можливість виділити низку характерних особливостей і параметрів детермінованості фрустраційних станів. По-перше, кожний фактор має певний відсоток співпадінь за різними шкалами, що говорить про відносну стабільність певних психологічних характеристик учнів на різних етапах життя. По-друге, всі фактори у кожній віковій групі учнів обов'язково включають у себе одну або одразу декілька шкал за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, що свідчить про загальну значимість і важливість зазначеного параметра (при цьому напрямки і типи реакцій на фрустраційні ситуації є різними для всіх вікових категорій учнів). По-третє, аналіз факторних навантажень у представлених учнівських групах дав можливість отримати

загальне уявлення про детермінацію фрустраційних станів, що створило передумови для проведення більш детального регресійного аналізу з визначення основних предикторів, які впливають на виникнення і подолання фрустрації.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Ленинград. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
4. Киршбаум Э.И. Психические состояния / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – Владивосток. : Издательство Дальневосточного университета, 1990. – 144 с.
5. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
6. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
7. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2001. – 504 с.
8. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Издательство Казанского университета, 1991. – 163 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya. Analiz preodolenija kriticheskikh situacij / F. E. Vasiljuk. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 200 s.
2. Granovskaja R.M. Jelementy prakticheskoy psihologii / R.M. Granovskaja. – Leningrad. : Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1988. – 560 s.
3. Il'in E.P. Psihofiziologija sostojanij cheloveka / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2005. – 412 s.
4. Kirshbaum Je.I. Psihicheskie sostojanija / Je.I. Kirshbaum, A.I. Eremeeva. – Vladivostok. : Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1990. – 144 s.
5. Levitov N.D. Frustracija kak odin iz vidov psihicheskikh sostojanij / N. D. Levitov // Voprosy psihologii. – 1967. – № 6. – S. 118–129.

6. Nalchadzhjan A. A. Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii / A. A. Nalchadzhjan. – M. : Jeksmo, 2010. – 368 s.
7. Nikol'skaja I.M. Psihologicheskaja zashhita u detej / I.M. Nikol'skaja, R.M. Granovskaja. – SPb. : Rech', 2001. – 504 s.
8. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojanija i ih projavlenija v uchebnom processe / A.O. Prohorov. – Kazan' : Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1991. – 163 s.

S.A. Prakhova. The role of individual-typological and socio-psychological factors in the determination of frustrating states of pupils of different age groups. The problem on the research of substantial characteristics of frustrating states is analyzed in the article. The choice of the main method of research, the factor analysis, was proved. It gave the opportunity to focus the baseline information and to reduce reasonably the number of variables of psychological parameters of the frustration and personality-adaptive features. The results of the factor analysis are presented. The factor analysis was conducted in accordance with the tasks and aimed separately at each sample of pupils (junior pupils, teenagers (junior and senior), young men). It is shown that each factor has a certain percent of matches on different scales, indicating the relative stability of certain psychological characteristics of pupils at different stages of life. There is specified the fact that all factors in each age group of pupils must include one or several scales by the method of «picture frustration» of S. Rosenzweig, indicating the overall significance and importance of the specified parameter (in this case directions and types of reactions to frustration situations are different for all age categories of pupils). The analysis of the factor loadings presented in student groups gave the opportunity to get a general idea of the determination of frustrating states, which created the preconditions for conducting more detailed regression analysis to identify the main predictors influencing the emergence and the overcoming of frustration. It is shown that crucial important value plays motivational, behavioral, cognitive and emotional-volitional components of the human psyche in the process of the emergence of frustrating conditions. The attention is focused on the fact that in general understanding the phenomenon of frustration can be considered as a complex of structural-systematic formation that is cyclical in nature, which is multilevel and complex process transition from frustration to frustration.

Key words: frustration, frustration reaction, frustration situation, determinants, factor analysis, junior pupils, teenagers.

Received January 14, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 25, 2016

Типи релігійної особистості у психологічних дослідженнях

Saveliuk N.M. Types of religious personality in psychological researches / N.M. Saveliuk // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 465–476.

Н.М. Савелюк. Типи релігійної особистості у психологічних дослідженнях. У статті досліджено актуальну проблему індивідуального ставлення людини до конкретних релігійних цінностей в аспекті методології особистісного підходу. Аналізуються традиційні типології особистостей загалом і релігійних особистостей, зокрема: Е. Шпрангера, О. Лазурського, Г. Оллпорта, Ю. Макселона, а також новітні дослідження – в контексті моделі «великої п'ятірки» (В. Сароглоу) та ін.

Описуються й узагальнюються результати емпіричного дослідження, проведеного на вибірці західноукраїнської студентської молоді за допомогою питальника «Шкала релігійної орієнтації» Г. Оллпорта і Д. Росс. Найбільший відсоток – приблизно половину продіагностованої вибірки – склала підгрупа молоді, котра так чи інакше тяжіє до внутрішньої релігійності, другою за величиною стала підгрупа зі «змішаним» типом релігійності, а третьою і найменшою – особистості із зовнішньою релігійністю.

Отримані істотні розбіжності з класичною пропорцією релігійних особистостей за Г. Оллпортом пояснюються, насамперед, такими ймовірними чинниками: етнічно-культурною специфікою дослідженої молоді, котра представляє західний регіон України, відомий своїми сильними релігійними традиціями; віковими особливостями респондентів, схильними до юнацького «максималізму» та «ідеалізму», пошуку інтимності у спілкуванні, що нерідко знаходить своє вираження саме у релігійній сфері. За результатами поглибленого якісного аналізу відповідей загалом констатовано, що більшість досліджуваної молоді репрезентує не стільки власне «внутрішню релігійність», скільки більшою мірою «афективну» і «модерну» релігійну особистість, котра приймає і переживає позитивний факт впливу Бога та релігії на своє життя, але водночас не бачить у цьому реальних засобів для свого соціального зростання, і тому значною мірою відособлюється від колективних форм релігійності.

Ключові слова: особистість, релігійність, релігійна особистість, релігійні цінності, мотивація, зовнішня і внутрішня релігійність.

Н.М. Савелюк. Типы религиозной личности в психологических исследованиях. В статье исследуется актуальная проблема индивидуального отношения человека к конкретным религиозным ценностям в аспекте методологии личностного подхода. Анализируются традиционные типологии личностей в общем и религиозных личностей в частности: Э. Шпрангера, А. Лазурского, Г. Оллпорта, Ю. Макселона, а также новейшие исследования – в контексте модели «большой пятёрки» (В. Сароглоу) и др.

Описываются и обобщаются результаты эмпирического исследования, проведённого на выборке западноукраинской студенческой молодёжи с помощью опросника «Шкала религиозной ориентации» Г. Оллпорта и Д. Росс. Наибольший процент – приблизительно половину продиагностированной выборки – составила подгруппа молодёжи, которая так или иначе тянется к внутренней религиозности, второй по величине стала подгруппа со «смешанным» типом религиозности, а третьей и наименьшей – личности с внешней религиозностью.

Полученные существенные отличия от классической пропорции соотношения религиозных личностей за Г. Оллпортом объясняются, в первую очередь, такими вероятными факторами: этнично-культурной спецификой исследованной молодёжи, которая представляет западный регион Украины, известный своими сильными религиозными традициями; возрастными особенностями респондентов, склонными к юношескому «максимализму» и «идеализму», поиску интимности в общении, что нередко находит своё выражение именно в религиозной сфере. По результатам углубленного качественного анализа ответов в целом констатировано, что большинство исследуемой молодёжи репрезентрует не столько собственно «внутреннюю религиозность», сколько в большей мере «аффективную» и «модерную» религиозную личность, которая принимает и переживает факт позитивного влияния Бога и религии на свою жизнь, но одновременно не видит в этом реальных средств для своего социального роста и потому в значительной мере обособляется от коллективных форм религиозности.

Ключевые слова: личность, религиозность, религиозная личность, религиозные ценности, мотивация, внешняя и внутренняя религиозность.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна – вельми складне та неоднозначне, майбуття – мало прогнозоване та з не завжди оптимістичними перспективами. До численних політичних, економічних, інших негараздів додалися ще й релігійні, а точніше – міжконфесійні чвари, що тільки загострюють істотну кризу нашого державного становлення. При цьому за певними очевидними, на перший погляд, причинами подібних конфліктів і «розколів» нерідко приховуються більш глибокі чинники психологічного змісту, а не тільки, наприклад, історико-політичні передумови.

Один із таких чинників – проблема реального індивідуального ставлення до конкретних релігійних цінностей, що є комплексним, складно структурованим феноменом. Адже кожна людина – суб'єкт релігійного почування, мислення, поведінки – унікально сприймає, переживає, осмислює ті чи інші релігійні істини; відповідно, результати зазначених процесів у своєму образному, емоційно-почуттєвому або вербальному оформленні не завжди відповідають, а інколи й зовсім суперечать класичній біблійній та богословській інтерпретації таких істин. Це ж саме стосується і будь-якої релігійно орієнтованої спільноти (як колективного суб'єкта).

Тому дослідження психологічних аспектів релігійної віри сучасних українців – вагома наукова проблема, яка, попри окремі суттєві напрацювання, продовжує потребувати свого систематичного аналізу та, зокрема, більш поглибленого емпіричного розкриття. Тут діють і фактори інтенсивної динаміки відповідних процесів (інформація швидко застаріває та змінюється), і регіональні чинники (зі статистичних даних випливає, що ставлення до релігійних питань в українців з різних регіонів помітно різняться), і той факт, що з відомих причин вивчення релігійної проблематики в Україні має ще дуже коротку, особливо порівняно із зарубіжжям, історію (а просто переносити в наші реалії отримані цілком на іншому культурному ґрунті дані, м'яко кажучи, недоцільно).

Щоб проводити подібні масштабні й системні дослідження, необхідно визначитися з їх ключовою одиницею – як теоретичною, так і, водночас, реально функціонуючою. Такою одиницею, а точніше «клітинкою», «живим» суб'єктом релігійної віри, релігійних почуттів, міркувань і вчинків, безсумнівно, виступає «релігійна особистість». Але це поняття потребує свого ретельнішого теоретичного обґрунтування, а також пошуку і вдосконалення валідного емпіричного інструментарію для цілісного психологічного пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовим у нашому дослідженні виступає, таким чином, поняття особистості у його сучасних психологічних інтерпретаціях. Ми не випадково зазначаємо, що саме в «інтерпретаціях», адже їх доволі багато й чимало з них таки заслуговують на увагу. Однією із загально визнаних в Україні стала відповідна дефініція, запропонована С.Д. Максименком у річищі актуальних віянь генетичної, а також екзистенціальної психології: «особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до самороз-

вितку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ». Цим визначенням вчений підкреслює, насамперед, той факт, що природа психіки людини – особистісна, тобто характеризується своєю нерозривною єдністю і міжфункціональною системністю [4]. Отже, релігійні почуття, думки, вчинки людини – не ізольовані психологічні акти, а втілення певної структурно-динамічної цілісності психіки, причому, коли в життєвому потоці її буття ситуаційно чи диспозиційно домінують певні релігійні орієнтири, то мова йде вже не просто про особистість, а, власне, про релігійну особистість.

Можливо, на перший погляд видається, що «релігійна особистість» – просто ще один приклад науковоподібного нагромадження «зайвих» теоретичних конструктів. Може виникати питання, чи стає людина певною «інакшою» психологічною цілісністю – іншого рівня, структури, функцій – тоді, коли, наприклад, перебуває у храмі й бере участь у богослужінні або «просто» молиться вдома? Звичайно, тут є певна частка штучного наукового абстрагування від несуттєвих у даному контексті рис, але, що є значно важливішим. Істинне домінування (менш або більш тривале) у свідомості й підсвідомості людини релігійних цінностей здатне істотно трансформувати як її ситуаційну поведінку, так і життєвий стиль загалом. Проблема ж полягає у тому, на якому саме рівні функціонує конкретна релігійна особистість, оскільки тут також існують свої рівні, типи й форми.

Ще на початку минулого століття в концептуальних рамках «розуміючої» психології Е. Шпрангер виокремив шість типів пізнання світу, «життєвих форм» і відповідних типів людини: людину «теоретичну», «економічну», «естетичну», «соціальну», «політичну», «релігійну». Релігійна людина, зокрема, – це людина, найвища цінність якої може бути названа «єдністю», а її ключовою характеристикою – «містичність». Вона намагається осмислити Всесвіт як певну цілісність, відносячи й саму себе до його всеохоплюючої тотальності. Е. Шпрангер власне релігійну особистість визначає як таку, «ментальна структура якої перманентно спрямована на творення найвищого й абсолютного ціннісного досвіду». Одні представники даного типу – «іманентні містики», які знаходять свої релігійні переживання в утвердженні життя та в активній участі в ньому; інші – «трансцендентні містики», навпаки, намагаються поєднатися з вищою реальністю через віддалення від життя; аскетизм, самозречення та медитацію [9].

Де в чому перегукується з попередньою ще одна відома типологія особистостей, створена приблизно в той самий період, – типологія О.Ф. Лазурського, в основі якої лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища (причому поняття «середовище» береться у своєму найрозлогішому розумінні). На думку вченого, основу релігійного типу складає ставлення до Бога як до найвищої цінності, віра в нього, почуття єдності з ним і відповідна поведінка. Особливостями такої особистості виступають: в афективній сфері – чимала емоційна збудливість, схильність до глибоких і сильних почуттів (у стані релігійного екстазу); в когнітивній сфері – яскравість уявлень, розвинута фантазія, багатство релігійних образів, інтуїтивність та містичне спрямування мислення, схильність до самозаглиблених релігійних міркувань, оперування антитезами (наприклад, «добро – зло» і т. п.); у вольовій сфері – спрямованість, насамперед, на саму себе (в аспекті самовдосконалення й аскетизму).

Згідно із класифікацією О.Ф. Лазурського, різні особистості можуть функціонувати на різних своїх рівнях. Зокрема, серед релігійних особистостей вищого рівня зустрічаються такі підтипи: «реформатори» (наприклад, М. Лютер), «володарі» (папа Григорій VII), «організатори-адміністратори» (І. Лойола). На середньому ж рівні зустрічаються переважно «релігійні споглядачі», тобто особистості, котрих О.Ф. Лазурський умовно розглядає як «непрактичних теоретиків-ідеалістів» [2].

Але чи не найвідомішою стала теорія релігійної особистості за Г. Олпортом. Інколи її спрощено розглядають як двополюсну типологію зовнішньої та внутрішньої релігійності, хоча детальніший аналіз напрацювань відомого персонолога дає змогу побачити чимало й інших нюансів. Так, крім домінування зовнішньої або внутрішньої мотивації, яка пов'язана з вірою та спонукає людину відвідувати церкву, за своїм когнітивним стилем (стилем мислення) релігійні особистості поділяються на «схильних» і «не схильних» до забобон. При цьому, на думку Г. Олпорта, між обома вказаними параметрами релігійної особистості – її мотивацією та когнітивним стилем – існує певний взаємозв'язок: особи із внутрішньою релігійною мотивацією менш схильні до забобон, і навпаки. Вимальовується у концепції Г. Олпорта також і проміжний тип релігійної особистості – «з нерозбірливим типом релігійної орієнтації», який, на думку вченого, найбільше схильний до різних забобон [6, с. 185-204].

Ще один класичний підхід – виокремлення типів релігійної особистості згідно з основними сферами функціонування її

психіки (класифікація за О. Пастушкою, на яку посилається Ю. Макселон): 1) інтелектуальний тип – релігію переживає як проблему пошуку і пізнання істини, 2) вольовий тип – релігія сприймається як цінність, до якої потрібно прийти через акти волі, 3) афективний (емоційний) тип – у зв'язку з почуттєвим багатством власної психіки релігію оцінює переважно суб'єктивно, все сприймає «на віру»; 4) гармонійний тип – характеризується збалансованим співвідношенням усіх вищезгаданих сфер у релігійному житті людини [3, с. 265].

Пізніші розвідки, особливо в річищі емпіричної психології релігії, істотно доповнили та модифікували попередні концепції релігійної особистості – з «вищою – нижчою», «внутрішньою – зовнішньою», «активною – пасивною» і т. д. релігійністю, розглядаючи її вже як систему «звичайних» людських якостей, але по-особливому виражених та своєрідно поєднаних. Зокрема, останні закордонні дослідження, проведені в рамках особистісної моделі «великої п'ятірки» на респондентах із 19 країн світу, продемонстрували, згідно з даними В. Сароглоу, універсальну схильність усіх релігійних особистостей до «поступливості» («фактор А») й «сумлінності» («фактор С»), натомість з іншими трьома базовими рисами релігійність не пов'язана. Посилаючись на інших дослідників, В. Сароглоу визначає ще й такі якості релігійної особистості, як «потреба належати», «потреба у зниженні невизначеності» та «потреба у самопосиленні» [8].

В Україні ж, не дивлячись на згадані й чимало інших новітніх праць у галузі емпіричної психології релігії, найбільш популярною залишається традиційна дихотомія на внутрішню і зовнішню (в іншому формулюванні – персональну та аперсональну) релігійність, а отже, переважно аналізуються відповідні їй два базові типи релігійної особистості. Наприклад, О. Войнівська у своєму дослідженні зосередилася саме на другому аспекті, називаючи його «особистісною релігійністю» [1, с. 7-8].

Водночас очевидно, що використовувані сьогодні у нас дефініції та типології релігійної особистості є недостатньо чіткими, розгорнутими й операціоналізованими, тому відповідна сфера потребує своїх подальших досліджень, у тому числі емпіричних. Отже, **мета статті** – теоретично проаналізувати й емпірично дослідити окремі психологічні особливості «релігійної особистості» на прикладі української молоді (студентської).

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, насамперед, що наше дослідження мало значною мірою пілотажний характер (зокрема, вибірка в кількох аспектах не є достат-

ньо репрезентативною), але все ж таки воно дозволяє зробити певні попередні висновки. Вибірку склали 58 студентів І курсу педагогічного факультету Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (з кількох областей Західної України). Серед них: 43 особи ідентифікували себе як «православні» (74,14 %), 10 – як «греко-католики» (17,24 %), 3 – як «християни» (5,17 %) та 1 – як «католик» (3,45 %), що загалом збігається з конфесійною структурою українського суспільства (за даними соціологічного дослідження «Центру Разумкова», 2013 рік [5]). Перекіс у нашій вибірці – тільки гендерний (54 особи із 58 – жіночої статі, що зумовлено майбутнім фахом респондентів).

У якості психодіагностичного інструментарію емпірично-го дослідження було обрано відомий за кордоном питальник: «Шкалу релігійної орієнтації» Г. Оллпорта і Д. Росс [7, с. 460-475]. На думку Г. Оллпорта, не дивлячись на відмінності різних конфесій, співвідношення виокремлених ним типів релігійних особистостей є приблизно однаковим і становить у середньому по одній третині від загалу (ще одна третина, згідно з даними емпіричних пошуків, належить представникам, так зв., «нерозбірливої релігійності»).

У своєму дослідженні ми дещо модифікували процедуру підрахунку балів та їх інтерпретації. По-перше, у зв'язку з тим, що перший тип – «зовнішня релігійність» – в оригіналі визначається 11 пунктами питальника, а другий тип – «внутрішня релігійність» – 9, тобто меншою кількістю пунктів, враховувалися не абсолютні бали, а відсотки від максимально можливої їх кількості: у першому випадку – від 44 балів (4*11), а у другому – від 36 (4*9). По-друге, дещо був змінений порядок обчислення балів за другим типом релігійності: на прямий – на відміну від зворотного, запропонованого самим Г. Оллпортом. Тобто, суми «позитивних» відповідей розглядалися окремо для першого й окремо для другого типів релігійності.

Отримані таким чином результати узагальнювалися і порівнювалися між собою. Певною мірою несподівано найбільший відсоток, майже половину, склала підгрупа дослідженої молоді, що так чи інакше тяжіє до внутрішньої релігійності (51,72 % – 30 осіб). Другою за величиною стала підгрупа, яку ми умовно назвали «змішаним» типом релігійності – 37,93 % (22 особи), а третьою і зовсім малочисельною – «зовнішньо орієнтованих» (10,35 % – 6 осіб). Отже, емпірично визначена нами пропорція істотно відрізняється від отриманої Г. Оллпортом. Вважаємо, що така

розбіжність спричинена цілою сукупністю чинників, першими серед яких, на нашу думку, можна назвати гендерну диспропорцію, а також етнічно-культурну специфіку дослідженої молоді, котра представляє саме західний регіон України, відомий своїми сильними релігійними традиціями.

Проаналізуємо тепер відповіді якісно, щоб іще і психологічно проінтерпретувати отримані дані. З метою полегшення аналізу, шкали «цілком не згоден (неправильно)» і «швидше не згоден», з одного боку, та шкали «швидше згоден (правильно)» і «цілком згоден» було об'єднано в дихотомічну шкалу «згоден – не згоден» («правильно – неправильно»).

Отже, розпочнемо з першої частини питальника: на визначення «зовнішньої релігійності». Домінантна більшість респондентів (87,93 %) згодні з тим, що «головне, що дає їм релігія, – це душевний комфорт під час смутку та нещастя»; так само домінантна більшість погоджується, що «мета молитви – забезпечити спокійне та щасливе життя» і що «основна функція молитви – забезпечити полегшення та захист» (82,76 % та 72,41 %, відповідно). Натомість більшість українських студентів «не згодні» з наступними постулатами зовнішньої релігійності: «основна причина мого інтересу до релігії полягає у тому, що церква пропонує мені належні види проведення часу» (96,55 %), «головна перевага церкви у тому, що, відвідуючи її, можна зав'язувати хороші відносини з навколишніми» (84,48 %), «я ходжу в церкву тому, що це допомагає мені зміцнити своє становище у суспільстві» (81,03 %), «іноді мені доводиться поступитися своїми релігійними переконаннями для того, щоб забезпечити своє соціальне та економічне благополуччя» (79,31 %), «не так важливо, у що я вірю, поки я веду моральне життя» (77,59 %), «я молюся головним чином тому, що мене привчили це робити» (72,41 %), «хоча я і віруюча людина, я відчуваю, що в моєму житті є багато важливіших речей» (70,69 %), «хоча я і релігійний, я намагаюся не допускати того, щоб релігійні міркування впливали на моє повсякденне життя» (60,34 %).

Щодо другої частини питальника («внутрішня релігійність»), то відповіді виявилися такими: для більшості респондентів часто «ті молитви, які вони вимовляють, залишаючись цілком самі, такі ж осмислені та емоційні, як і ті, які вимовляють під час служби» (для 81,03 %), досить часто вони «гостро усвідомлюють присутність Бога або Божественної Сутності» (68,97 %), переважно згодні з тим, що «релігія особливо важлива, тому що вона дає відповіді на багато питань, що стосуються

сенсу життя» (67,24 %) і що їх «релігійні переконання дійсно визначають їх життєву філософію» (65,52 %), а також «намагаються, щоб релігія проникла в усі повсякденні справи» (63,79 %). Натомість у певну «церковну групу» вступили б тільки 39,66 % осіб і переважна більшість респондентів «рідко»: «відвідують церкву» (79,31 %), «читають книги, присвячені вірі» (77,59 %) та «проводять певний час у релігійних міркуваннях» (53,45 %).

Виходячи з якісного аналізу отриманих відповідей, причини очевидно завищених показників внутрішньої релігійності та знижених – зовнішньої, вбачаємо, зокрема, як в ефекті «фасаду», так і у специфіці релігійного мислення сучасної молоді. Так, вона цілком закономірно не розглядає церкву та її атрибути як засіб отримання певних соціальних переваг (хоч це й було вагомим фактором ще століття тому), але демонструє схильність до типового юнацького «максималізму» та «ідеалізму», пошуку інтимності у спілкуванні, що нерідко знаходить своє вираження саме у релігійній сфері й загалом корелює з пунктами другої частини питальника. Водночас, це не варто однозначно розглядати як індикатор істинної внутрішньої релігійності. Натомість помітний перекис у бік значною мірою «афективної» та «модерної» релігійної особистості, котра загалом приймає і переживає позитивний факт впливу Бога та релігії на своє життя, але переважно не бачить у цьому реальних засобів для свого соціального зростання і тому значною мірою відособлюється від традиційних колективних форм релігійності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, релігійна особистість – реально функціонуюча людина, цілісність функціонування психіки якої ситуаційно або диспозиційно забезпечується сукупністю певних релігійних цінностей. Залежно від домінуючих при цьому чинників – мотивації звертання до релігії, проявів життєвої активності та її спрямованості, домінуючої в релігійній активності сфери психіки тощо, виокремлюють певні типи й рівні релігійної особистості. Але будь-яка така типологія у конкретних умовах, щодо кожної конкретної особистості – це до певної міри штучна абстракція, що потребує своєї емпіричної операціоналізації та верифікації, у тому числі, в реальних культурних, етнічно-регіональних умовах. Крім того, дослідження такої глибоко інтимної феноменології, як сприйняття та осмислення релігії, потребує не тільки й не стільки традиційних методів, скільки новітніх якісних підходів.

Тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці та апробації адекватного психодіагностичного, зокрема

психолінгвістичного, інструментарію, застосування якого дало би змогу виявити й описати різноманітну палітру реально функціонуючих релігійних особистостей.

Список використаних джерел

1. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. «Загальна психологія, історія психології» / О.О. Войнівська. – Одеса, 2007. – 20 с.
2. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – [изд. 3-е, перераб.] / Под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясичева. – Л. : Государственное издательство, 1924. – 290 с.
3. Макселон Ю. Психологія. З викладенням основ психології релігії / Ю. Макселон; [пер. з пол. Т. Чорновіл]. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.
4. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості : [Електронний ресурс] / С.Д. Максименко // Бібліотека творів і виступів С.Д. Максименка. – Режим доступу: http://maksymenko-psychology.org.ua/sites/default/files/praci/Tvory/Stattya_-_Teoretychni_osnovy_psyhologii_osobystosti.htm
5. Олексієнко О. Релігійна палітра України : [Електронний ресурс] / О. Олексієнко. – Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/107903>
6. Олпорт Г.В. Личность в психологии / Г.В. Олпорт; [Пер. с англ. И.Ю. Авидон, ред. Л.М. Шпионский]. – М. : «КСП+», 1998. – 345 с.
7. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М. : АСТ, 2005. – 671 с.
8. Saroglou V. Religiousness as a Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Model Factor Perspective // Personality and Social Psychology Review. – London: Sage, 2010. – 14(1). – P. 108–125.
9. Spranger E. Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality / Translated by P. Pigors. – New York : G.E. Stechert Co, 1928. – 402 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vojnivs'ka O.O. Psyhologichni osoblyvosti osobystisnoi' religijnosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk: spec. «Zagal'na psyhologija, istorija psyhologii'» / O.O. Vojnivs'ka. – Odesa, 2007. – 20 s.

2. Lazurskyj A.F. Klassyfykacyja lychnostej. – [izd. 3-e.] / Pod red. M.Ja. Basova i V.N. Mjasysheva. – L. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1924. – 290 s.
3. Makselon Ju. Psihologija. Z vykladennjam osnov psihologii' religii' / Ju. Makselon; [per. z pol. T. Chornovil]. – L'viv : Svichado, 1998. – 320 s.
4. Maksymenko S.D. Teoretychni osnovy psihologii' osobystosti : [Elektronnyj resurs] / S.D. Maksymenko // Biblioteka tvoriv S.D. Maksymenka. – Retrieved from: http://maksymenko-psychology.org.ua/sites/default/files/praci/Tvory/Stattya_-_Teoretychni_osnovy_psihologii_osobystosti.htm
5. Oleksijenko O. Religijna palitra Ukrai'ny : [Elektronnyj resurs] / O. Oleksijenko. – Retrieved from: <http://tyzhden.ua/Society/107903>
6. Allport G.V. Lychnost' v psihologyy / G.V. Allport. – [Per. s angl. Y.Ju. Avydon, red. L.M. Shpyonskyj]. – M. : «KSP+», 1998. – 345 s.
7. Spravochnyk praktycheskogo psihologa. Psychodyagnostyka / Pod obshh. red. S.T. Posohovoj. – M. : AST, 2005. – 671 s.
8. Saroglou V. Religiousness as a Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Model Factor Perspective // Personality and Social Psychology Review. – London: Sage, 2010. – 14(1). – P. 108–125.
9. Spranger E. Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality / Translated by P. Pigors. – New York : G.E. Stechert Co, 1928. – 402 p.

N.M. Saveliuk. Types of religious personality in psychological researches. The article deals with the topical problem of person's individual attitude to the specific religious values in the terms of methodology of the personal approach. The author analyzes traditional typology of personalities and religious personalities in particular E. Spranger, O. Lazurskyi, G. Allport, Y. Makselon, and that of the latest researches, that are in the context of the «big five» model (V. Saroglou) and others.

The author describes and summarizes the results of the empirical research conducted among the Western Ukrainian students with the help of a questionnaire «The Religious Orientation scale» by G. Allport and D. Ross. The largest percentage (about the half of the sample) is represented by young people who somehow tend to internal religiosity; the second subgroup represents a «mixed» type of religiosity, and third and the smallest one is the subgroup possessing external religiosity.

The obtained significant differences with the classic proportion of religious personalities proposed by G. Allport can be explained, mainly

by such factors: ethnic and cultural specifics of the youth representing the western region of Ukraine, which is known for its strong religious traditions; age characteristics of the respondents who tend to youth «extremism» and «idealism» while searching the intimacy in communication, that is often revealed in the religious sphere. The results of the thorough qualitative analysis of the responses show that most of young people represent not only their own «internal religiosity», but also an «affective» and «modern» religious personality, that accepts and experiences the positive fact of the influence of God or religion on their lives. At the same time this personality does not see in it any real means for own social growth and therefore ignores collective forms of religiosity.

Key words: personality, religiosity, religious personality, religious values, motivation, external and internal religiosity.

Received January 10, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 26, 2016

УДК 37.015.3:159.922.8

І.В. Сундукова

irina.sharonova.89@mail.ru

Вивчення особистісно-поведінкового АСПЕКТУ ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я

Sundukova I.V. Study of personality and behavioral aspects of the valuable relation of senior pupils to mental health / I.V. Sundukova // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 476–489.

І.В. Сундукова. Вивчення особистісно-поведінкового аспекту ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я. У статті визначається особистісно-поведінковий аспект як один із показників психічного здоров'я старшокласників. Автором охарактеризовано особистісні риси старшокласників, які виявляються в їхніх емоційних переживаннях. Проаналізовано такі поняття: психічне здоров'я, емоційна стійкість, емоційна нестійкість, їх трактування вітчизняними та закордонними психологами.

Описано результати емпіричного дослідження, які показали, що в учнів 10-х класів спостерігаються більша схильність до неконтрольованої агресії, агресивне ставлення до соціального оточення та виражене прагнення до домінування. Встановлено, що агресивна поведінка в десятикласників може бути викликана заниженою самооцінкою, неадекватними проявами поведінкових реакцій і неконтрольованими емоціями. Акцентується увага на тому, що саме у вказаній категорії учнів спостерігається більш висока невротичність, яка проявляється в емоційній нестабільності та супроводжується підвищеним рівнем тривожності та дратівливості. Наголошується, що нестійкість емоційного стану в учнів 10-х класів проявляється у частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, недостатній саморегуляції емоційних станів та неадекватних формах поведінки. Все це негативно впливає на ставлення до себе, до оточуючих та до самоврядування власної поведінки, а отже, і до ціннісного ставлення до свого психічного здоров'я.

Встановлено, що проблема ціннісного ставлення до психічного здоров'я старшокласників буде вирішуватися за умови формування адекватної поведінки та позитивного ставлення до психічного здоров'я.

Ключові слова: ранній юнацький вік, емоційна нестійкість, поведінка, емоційна стійкість, настрої, емоції, психічне здоров'я.

И.В. Сундукова. Изучение личностно-поведенческого аспекта ценностного отношения старшеклассников к психическому здоровью. В статье определяется личностно-поведенческий аспект как один из показателей психического здоровья старшеклассников. Автором охарактеризованы личностные черты старшеклассников, проявляющиеся в их эмоциональных переживаниях. Проанализированы следующие: понятия психическое здоровье, эмоциональная устойчивость, эмоциональная неустойчивость, их трактовка отечественными и зарубежными психологами.

Описаны результаты эмпирического исследования, которые показали, что у учащихся 10-х классов наблюдаются большая склонность к неконтролируемой агрессии, агрессивное отношение к социальному окружению и выраженное стремление к доминированию. Установлено то, что агрессивное поведение у этих учеников может быть вызвано заниженной самооценкой, неадекватными проявлениями поведенческих реакций и неконтролируемыми эмоциями. Акцентируется внимание на том, что именно в данной категории учащихся наблюдается более высокая невротичность, которая проявляется в эмоциональной нестабильности и сопровождается повышенным уровнем тревожности и раздражительности. Отмечается, что неустойчивость эмоционального состояния у учащихся 10-х классов проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, недостаточной саморегуляции эмоциональных состояний и неадекватных формах поведения. Все это негативно влияет на отношение к себе, к окружающим, к самоуправлению поведением, а следовательно, и к ценностному отношению к своему психическому здоровью.

Установлено, що проблема ценностного отношения к психическому здоровью старшеклассников будет решаться при условии формирования адекватного поведения и позитивного отношения к психическому здоровью.

Ключевые слова: ранний юношеский возраст, эмоциональная неустойчивость, поведение, эмоциональная устойчивость, настроение, эмоции, психическое здоровье.

Постановка проблеми. Ключовою проблемою сьогодення, на думку багатьох сучасних дослідників, є вивчення змін, які відбуваються в свідомості особистості періоду дорослішання.

Ранній юнацький вік – це період великих протиріч, найбільш яскраво виражених у внутрішніх і зовнішніх, особистісних і міжособистісних конфліктах. Розвиток особистості в період ранньої юності має свої риси. Багато вчених указують на одну із найбільш помітних особистісних характеристик у цьому віці – властиві юнакам нетерпимість, конфліктність, агресивність, максималізм.

Особистості раннього юнацького віку притаманні прояви підліткового періоду. Саме тому в цьому віці зустрічаються такі форми поведінки: агресивна, девіантна, протиправна та ін., які призводять до порушення емоційної сфери та позначаються на психічних розладах і негативних емоційних переживань, що, в свою чергу, впливає на психічне здоров'я учнів старших класів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато авторів відзначали зростання психічної патології серед учнів старших класів, зокрема в поведінкових та емоційних розладах (Н.Є. Бурторіна, М.І. Рибалко, І.В. Купрін, В.Я. Семке, В.А. Трешутін та ін.). Проблемою дослідження особливостей емоційності особистості займалися Л.М. Аболін, А. Басс, Г.М. Бреслав, В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, П.Б. Зільберман, К. Ізард, Є.П. Ільїн, В.С. Мерлін, В.Д. Небиліцин, О.П. Саннікова, Б.М. Теплов, Агресивну поведінку, яка тісно пов'язана з психічними та поведінковими розладами, досліджували О.Ф. Аболонін, М.М. Аксенов, І.А. Назарова, В. Я. Семке та ін.

Вивчення особистісно-поведінкових рис особистості та їх вплив на психічне здоров'я залишається однією з важливих та актуальних проблем в психологічних дослідженнях, тому **мета нашого дослідження** – проаналізувати результати вивчення особистісно-поведінкового аспекту ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я.

Особистісні риси учнів старших класів ми досліджували за допомогою «Фрайбурзького особистісного опитувальника» (FP1,

форма В). Високими риси ми здійснили поділ на дві групи. До першої віднесли такі риси особистості: невротичність, спонтанна агресивність, репресивність, дратівливість, реактивна агресивність, сором'язливість та емоційна лабільність, охарактеризувавши дану групу як емоційну нестійкість особистості. До другої групи ми віднесли такі риси: товариськість, урівноваженість, відкритість та охарактеризували їх як емоційну стійкість особистості.

Дослідники К.К. Платонов та Л.М. Шварц емоційну нестійкість пов'язують з емоційною збудливістю та частою зміною емоційних станів [8]. Згідно М.Д. Левітова, емоційну нестійкість необхідно пов'язати з нестійкістю настроїв та емоцій [4]. На думку Л.С. Славіної, емоційна нестійкість пов'язана з «афектом неадекватності», що проявляється у підвищеній вразливості, замкненості, негативізмі та впертості [12].

К.К. Платонов та Л.М. Шварц характеризують емоційно нестійких людей: такі люди мають підвищену емоційну збудливість та є схильними до частішої зміни емоційних станів [8].

Отже, емоційна нестійкість являє собою інтегративну особистісну властивість, що пов'язана з частим коливанням настрою, підвищеною емоційною збудливістю, неадекватними поведінковими проявами, частою зміною емоційних станів, що характеризується порушенням емоціональної рівноваги та зниженням здатності контролювати та стримувати негативні емоції.

На відміну від емоційної нестійкості, під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливність негативних емоційних факторів, а також здатність контролювати та стримувати емоційні переживання.

На думку Я. Рейковського, емоційна стійкість може розглядатися як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування та контроль над виразом емоцій [9]. М.О. Амінов вказував, що висока емоційна стійкість характерна для тих осіб, які краще здійснюють контроль своїх власних емоційних реакцій [1]. Згідно з В.Л. Марищук, емоційна стійкість є здатністю долати стан надмірного емоційного збудження при виконанні складної діяльності [5]. М.І. Дяченко та В.О. Пономаренко вказують, що під «емоційною стійкістю» слід розуміти властивість особистості та психічний стан, що забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях [3].

Отже, якщо в учнів старших класів особистісні риси проявляється в емоційній нестійкості, то можна припустити, що в таких учнів присутні психічні розлади, які негативно впливають

на навчання, на міжособистісні стосунки та на самовизначення особистості, і все це позначається на психічному здоров'ї та ставленні до нього. А якщо навпаки, в учнів старших класів в більшій мірі проявляється емоційна стійкість, то можна припустити, що в таких учнів присутнє психічне здоров'я, вони ціннісно ставляться до нього та спроможні протистояти негативним емоційним переживанням та контролювати неадекватні поведінкові прояви.

Як зазначали А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський, психічне здоров'я виявляється у відсутності хворобливих психічних розладів і забезпеченні адекватної умовам навколишньої дійсності регуляції поведінки та діяльності. До психологічних критеріїв психічного здоров'я, на їхню думку, можуть бути віднесені: адекватний рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфер особистості; адаптивна поведінка у соціальних відносинах; здатність до самоврядування своєю поведінкою; здатність розумного планування життєвих цілей тощо [7]. За А. Ребером, термін «психічне здоров'я» часто використовується саме для характеристики тієї людини, яка функціонує на високому рівні поведінкового й емоційного регулювання [2].

В емпіричному дослідженні особистісно-поведінкового аспекту ставлення старшокласників до психічного здоров'я ми виявили, по-перше, особистісні риси старшокласників, які визначають їхні поведінкові прояви, в яких виявляється ставлення до всього. Особистісні риси ми діагностували за допомогою «Фрайбурзького особистісного опитувальника» (FP1, форма В) [10, с.210-217]. По друге, проаналізували модель поведінки, яка дозволяє уникнути стресів і нервових переживань, за допомогою методики «Ваша психическая устойчивость» [6, с.470-472].

Результати, отримані за методикою «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (FP1, форма В), дозволили виявити поведінкові прояви, адже адаптивна поведінка може свідчити про позитивне ставлення до оточуючого світу, до людей, а отже, і до психічного здоров'я.

За допомогою методики «Ваша психическая устойчивость» ми виявили модель поведінки учнів старших класів. Дана методика характеризує дезадаптивну, адаптивну та надзвичайну обережність у поведінці.

У дослідженні брали участь 167 учнів старших класів Кіровоградської ЗОШ І-ІІІ ст. № 16 та Кіровоградського багатопрофільного ліцею фізико – математичної школи № 18, зокрема: 75 учнів 10-х класів (100 %) і 92 учня 11-х класів (100 %). Об-

рано саме цю вікову категорію, оскільки в ранньому юнацькому віці спостерігаються підліткові прояви неадекватної поведінки та емоційні переживання, які є ознакою негативного ставлення до психічного здоров'я.

Результати емпіричного дослідження ми підкріпили статистичною обробкою даних. Для статистичної достовірності розбіжностей відсоткових доль вибірок учнів 10-х та 11-х класів нами був використаний критерій ϕ^* Фішера [11, с. 158-177]. Отримані показники ϕ^* емп співвідносили з прийнятим у психології рівнем статистичної значущості.

Аналіз результатів дослідження. В процесі емпіричного дослідження особистісних проявів поведінки було проаналізовано одержані результати за описаними вище методиками. «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (FP1, форма В) виявляє сформовані особистісні риси, які визначають поведінкові прояви. Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Виявлення особистісних рис в учнів старших класів

№ з/п	Психічні стани	10 клас			11 клас			Критерій ϕ^* Фішера		
		у %			у %					
		Вис. ступ.	Сер. ступ.	Низ. ступ.	Вис. ступ.	Сер. ступ.	Низ. ступ.	Вис. ступ.	Сер. ступ.	Низ. ступ.
1	Невротичність	44	42,6	13,3	32,6	52,1	15,2	1,51	1,22	0,34
2	Спонтанна агресивність	34,6	40	25,3	23,9	45,6	30,4	1,51	0,73	0,73
3	Депресивність	42,6	40	17,3	28,2	54,3	17,3	1,94	1,85	0
4	Дратівливість	52	29,3	18,6	40,2	41,3	18,4	1,52	1,61	0,02
5	Товариськість	20	60	20	29,3	55,4	15,2	1,39	0,59	0,80
6	Урівноваженість	29,3	53,3	17,3	31,5	50	18,4	0,30	0,42	0,18
7	Реактивна агресивність	46,6	38,6	14,6	40,2	46,7	13	0,82	1,05	0,29
8	Сором'язливість	33,3	50,6	16	31,5	53,2	15,2	0,24	0,33	0,14
9	Відкритість	26,6	53,3	20	26	53,2	20,6	0,08	0,03	0,08
10	Екстраверсія-інтроверсія	32	50,6	17,3	29,3	53,2	20	0,85	0,33	0,44
11	Емоційна лабільність	34,6	46,6	18,6	29,3	47,8	22,8	0,73	0,15	0,66

Як бачимо, за шкалою «невротичність» 44 % учнів 10-х класів та 32,6 % учнів 11-х класів продемонстрували високий ступінь (ϕ^* емп = 1,51), це вказує на наявність у цих учнів ви-

раженого невротичного синдрому астенічного типу зі значними психосоматичними порушеннями, що в даному випадку є одним з показників емоційної нестабільності, який супроводжується дратівливістю та тривожністю. Проте низький ступінь за цією шкалою мають 15,2 % учнів 11-х класів та 13,3 % учнів 10-х класів ($\phi^*_{емп} = 0,34$), значних відмінностей між цими показниками ми не виявлено, що, на нашу думку, може свідчити про емоційну стійкість до негативних емоційних станів і переживань, які здатні викликати агресивну, девіантну та протиправну поведінку.

За шкалою «спонтанна агресивність» в 10-х класах високий ступінь мають 34,6 % учнів, а в 11-х класах 23,9 % ($\phi^*_{емп} = 1,51$). Їх можна охарактеризувати як імпульсивні особистості, які схильні до неконтрольованої агресії. Значна частина – 45,6 % учнів 11-х класів та 40 % учнів 10-х класів продемонстрували середній ступінь «спонтанної агресивності» ($\phi^*_{емп} = 0,73$). Проте, 25,3 % учнів 10-х класів та 30,4 % учнів 11-х класів мають низький ступінь спонтанної агресивності ($\phi^*_{емп} = 0,73$). Відмінностей між показниками низького ступеня за цією шкалою між учнями 10-х та 11-х класів ми не виявили, що вказує на емоційну стійкість до агресивної та неконтрольованої поведінки, яка може призвести до підвищеного рівня тривожності та депресії.

За шкалою «депресивність» 42,6 % учнів 10-х класів мають високий ступінь, порівняно з учнями 11-х класів, у яких лише 28,2 % ($\phi^*_{емп} = 1,94$). Ці результати свідчать про наявність в учнів ознак депресії в емоційному стані, у поведінці, у ставленні до себе та до соціального середовища. На нашу думку, наявність депресії в емоційному стані учнів старших класів може призвести до суїцидної поведінки та порушення психічного здоров'я. Низький ступінь за цією шкалою продемонстрували 17,3 % учнів 10-х класів та 17,3 % учнів 11-х класів, що свідчить про відсутність депресії в емоційному стані та позитивне ставлення до себе та до оточуючих.

За шкалою «дратівливість», яка являється одним із впливових емоційних розладів, в 10-х класах високий ступінь мають 52 % учнів, а в 11-х класах 40,2 % ($\phi^*_{емп} = 1,52$), це може свідчити про їхній нестабільний емоційний стан зі схильністю до афективного реагування. Особистість, яка неспроможна контролювати свої емоції, схильна до неадекватних поведінкових реакцій. Проте 18,6 % учнів 10-х класів та 18,4 % учнів 11-х класів продемонстрували низький ступінь дратівливості ($\phi^*_{емп} = 0,02$), що

вказує на здатність цих учнів до самоконтролю своїх поведінкових реакцій.

За шкалою «товариськість» високий ступінь в 11-х класах продемонстрували 29,3 % учнів, порівняно з 10-ми класами – лише 20 % учнів ($\varphi^*_{\text{емп}}=1,39$). На нашу думку, дані результати є відображенням соціальної адаптації учнів та сформованості на достатньому рівні стереотипів емоційного регулювання, яка дозволяє говорити про наявність вираженої потреби в спілкуванні та постійній готовності до задоволення цієї потреби. Більша частина 55,4 % учнів 11-х класів та 60 % учнів 10-х класів продемонстрували середній ступінь товариськості ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,59$). Низький ступінь за цією шкалою мають 15,2 % учнів 11-х класів та 20 % учнів 10-х класів ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,80$), що, на нашу думку, може бути ознаками замкненості в собі, недовіри до соціального оточення, заниженої самооцінки, які в подальшому можуть призвести до ізолюваності та негативно позначитися на психічному здоров'ї респондентів.

Отже, учні 11-х класів на 9,3 % більш соціально адаптивні та постійно відкриті до спілкування. Окрім того, в учнів 10-х класів на 4,8 % більш виражений низький ступінь «товариськості». Статистичної достовірності між цими показниками ми не виявили.

За шкалою «урівноваженість» в 11-х класах високий ступінь продемонстрували 31,5 % учнів, а в 10-х класах – 29,3 % учнів ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,30$). Дані результати свідчать про емоційну стабільність до негативних переживань, що базується на впевненості в собі, оптимістичності та активності. Можна стверджувати, що в даній категорії учнів висока стійкість до стресу. Проте, більша частина учнів 53,3 % в 10-х класах та 50 % учнів 11-х класів продемонстрували середній ступінь «урівноваженості» ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,42$). На нашу думку, більша частина учнів старших класів не здатна справлятися з негативними емоціями та переживаннями, які можуть призвести до небажаних форм поведінки та неконтрольованої агресії, яка, в свою чергу, позначиться на їхньому психічному здоров'ї. Низький ступінь урівноваженості в 11-х класах продемонстрували 18,4 % учнів, а в 10-х класах 17,3 % учнів ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,18$), це свідчить про високу нестійкість цих учнів до стресу, а отже, і до психічного здоров'я.

За шкалою «реактивна агресивність» в 10-х класах високий ступінь продемонстрували 46,6 % учнів, а в 11-х класах 40,2 % ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,82$), це може свідчити про агресивне ставлення цих учнів до соціального оточення та виражене прагнення до доміну-

вання. На нашу думку, реактивна агресивність у цих учнів може бути викликана заниженою самооцінкою, неадекватними проявами поведінкових реакцій та неконтрольованими емоціями. Низький ступінь «реактивної агресивності» мають 14,6 % учнів 10-х класів, та 13 % учнів 11-х класів ($\phi^*_{\text{емп}}=0,29$), дані результати свідчать про позитивний емоційний стан та адаптивну поведінку цих учнів.

Як бачимо, учні 10-х класів на 6,4 % мають більш виражений високий ступінь реактивної агресивності, порівняно з учнями 11-х класів. Статистичної достовірності ми не виявили.

За шкалою «сором'язливість» 33,3 % учнів 10-х класів та 31,5 % учнів 11-х класів продемонстрували високий ступінь ($\phi^*_{\text{емп}}=0,24$). Дані результати свідчать про наявність тривожності, скутості та невпевненості в собі, наслідком чого можуть бути труднощі в навчанні та соціальних відносинах. Низький ступінь «сором'язливості» мають 16 % учнів 10-х класів та 15,2 % учнів 11-х класів ($\phi^*_{\text{емп}}=0,14$). Дані результати свідчать про те, що ці учні спроможні будувати міжособистісні відносини з оточуючими та здатні до конструктиву в житті.

За шкалою «екстраверсія-інтроверсія» в учнів 11-х класів переважає інтровертований тип особистості, орієнтований «всередину» або «на себе». Для інтровертів характерна поведінка, більш пов'язана з комфортною самотністю, внутрішніми роздумами та переживаннями. На нашу думку, така поведінка в учнів 11-х класів може бути викликана в першу чергу, складанням зовнішнього незалежного оцінювання, обранням майбутньої професії та роздумами про майбутнє життя. В учнів 10-х класів переважає екстравертований тип особистості, який орієнтований у своїх проявах на зовнішній світ і на оточуючих. Отже, такі особистості безвольні, вони легко піддаються негативному впливу з боку оточуючих, що може призвести до девіантної і навіть протиправної поведінки.

За шкалою «емоційна лабільність» в 10-х класах високий ступінь мають 34,6 % учнів, а в 11-х класах 29,3 % учнів ($\phi^*_{\text{емп}}=0,73$). Дані результати вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється у частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості та недостатній саморегуляції. Низький ступінь емоційної лабільності в 10-х класах продемонстрували 18,6 % учнів та 22,8 % учнів 11-х класів ($\phi^*_{\text{емп}}=0,66$). Їх можна охарактеризувати як особистостей, які не тільки мають високу стабільність емоційного стану, але й уміють володіти собою.

Як ми бачимо, учні 10-х класів на 5,3 % мають більш виражений високий ступінь емоційної лабільності, що вказує на нестійкість емоційного стану, який здатен викликати неадекватну, агресивну та протиправну поведінку, яка, в свою чергу, здатна впливати на ставлення до психічного здоров'я.

Процес навчання в школі часто є причиною поганого самопочуття та неадекватної поведінки. Емоційні розлади є досить поширеним поясненням неадекватної поведінки та поганого самопочуття.

Результати дослідження психічної стійкості за допомогою методики «Ваша психическая устойчивость» дозволили виявити в учнів старших класів їхню модель поведінки, яка дозволяє уникнути стресів і нервових переживань. Результати представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Психічна стійкість до стресів в учнів старших класів

Предмет дослідж.		Модель поведінки у стресових ситуаціях і при нервових перенавантаженнях		
		Деадаптивна	Адаптивна	Надзвичайна обережність
Вік	Абс.	4	74	14
	%	4,3	80,4	15,2
11 клас	Абс.	7	54	14
	%	9,3	72	18,6
Критерій φ^* Фішера		1,29	1,27	0,58

Отже, дезадаптивна поведінка являє собою систему вчинків, що суперечать прийнятим у суспільстві правилам або моральним нормам, які завдають шкоду суспільству або самій особистості, спостерігається у 4,3 % учнів 11-х класів та 9,3 % учнів 10-х класів ($\varphi^*_{емп} = 1,29$). Їх можна охарактеризувати як особистостей, які нестійкі до важких життєвих ситуацій, будь-яка невдача сприймається як особистісна образа.

Отже, учні 10-х класів на 5 % мають більш виражену дезадаптивну поведінку. На нашу думку, такою поведінкою учні 10-х класів прагнуть підвищити свою самооцінку серед однолітків, і, як правило, така поведінка спостерігається в більшій мірі у дівчат, ніж у хлопців. Вони прагнуть довести всім, що можуть поводити себе так, як їм забажається. Статистична достовірність між учнями 10-х та 11-х класів не виявлена.

Більшість учнів старших класів, зокрема 80,4 % учнів 11-х класів та 72 % учнів 10-х класів, продемонстрували адаптивну

поведінку ($\phi^*_{емп} = 1,27$). Їх можна охарактеризувати як досить спокійних, врівноважених особистостей, які володіють цілком нормальною психологічною стійкістю до стресів. Отже, учні 11-х класів на 8,4 % мають більш адаптивну поведінку, яка позначається на позитивному ставленні до психічного здоров'я. Статистичну достовірність не виявлено.

Надзвичайна обережність спостерігається у 15,2 % учнів 11-х класів та 18,6 % учнів 10-х класів ($\phi^*_{емп} = 0,58$). Їх можна охарактеризувати як невпевнених у собі особистості. На нашу думку, вказана категорія учнів настільки боїться неприємностей, що їхня бездіяльність може стати причиною стресу. Отже, учні 10-х класів на 3,4 % мають більш виражену надзвичайну обережність, що характеризується невпевненістю у власних силах та можливостях.

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження емоційного аспекту ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я дозволяє сформулювати наступні **висновки**:

1. Ранній юнацький вік характеризується поведінковими розладами, які призводять до порушення емоційної сфери. Нова соціальна ситуація розвитку особистості у ранньому юнацькому віці обумовлює зміни в індивідуальних особливостях особистості, внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків, що призводить до переживання негативних емоцій, депресивних і тривожних станів. Означені чинники викликають порушення емоційної сфери, що позначається на психічних розладах і негативних емоційних переживань, що, в свою чергу, впливає на психічне здоров'я учнів старших класів.

2. Результати емпіричного дослідження показали, що в учнів 10-х класів спостерігається більша схильність до неконтрольованої агресії, агресивного ставлення до соціального оточення та виражене прагнення до домінування, що, в свою чергу, призводить до емоційної нестійкості. Агресивна поведінка в цих учнів може бути викликана заниженою самооцінкою, неадекватними проявами поведінкових реакцій та неконтрольованими емоціями.

3. В учнів 11-х класів спостерігається емоційна стійкість, захищеність від негативних переживань та стресів, яка проявляється в їхній урівноваженості та базується на впевненості в собі, оптимістичності й активності. Також вони продемонстрували більш високу адаптивну поведінку, що проявляється в їхній товариськості та сформованості на достатньому рівні стереотипів емоційного регулювання своєї поведінки. Тому, учні 11-х класів в

силу свого психічного розвитку більш здатні до позитивного ставлення до себе, до оточуючих та самоврядування власної поведінки, а отже, і ціннісного ставлення до свого психічного здоров'я.

Перспективу подальшого дослідження мивбачаємо у розробці індивідуальних та групових програм з фізичного виховання, щодо саморегуляції негативних емоційних переживань саме для учнів 10-х класів.

Список використаних джерел

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.
2. Большой толковый психологический словарь. – Т. 2. / Артур Ребер, [пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева]. – Москва : Вече; АСТ, 2000. – 562 с.
3. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–113.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
5. Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе / В.Л. Марищук. – СПб. : КВИФК, 1995. – 324 с.
6. Психологические тесты. Самая полная энциклопедия / сост. Н.А. Преображенская. – Екатеринбург : У-Фактория; М. : Астрель, 2011. – 608 с. (карманная библиотека).
7. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Платонов К.К. Очерки психологии для лётчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М. : Воениздат МВС СССР, 1948. – 192 с.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
10. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.
11. Сидоренко А.В. Методы математической обработки в психологии / А.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
12. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М. : Просвещение, 1966. – 150 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aminov N.A. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostej / N.A. Aminov // Voprosy psihologii. – 1988. – № 5. – S. 71–77.

2. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'. – T. 2 / Artur Reber, [per. s angl. Є. Ju. Chebotareva]. – Moskva : Veche; AST, 2000. – 562 s.
3. D'jachenko M.I. O podhodah k izucheniju jemocional'noj ustojchivosti / M.I. D'jachenko, V.A. Ponomarenko // Voprosy psihologii. – 1990. – № 1. – S. 106–113.
4. Levitov N.D. O psihicheskix sostojanijah cheloveka / N.D. Levitov. – M. : Prosveshhenie, 1964. – 220 s.
5. Marishhuk V.L. Jemocii v sportivnom stresse / V.L. Marishhuk. – SPb. : KVIFK, 1995. – 324 s.
6. Psihologicheskie testy. Samaja polnaja jencyklopedija / sost. N.A. Preobrazhenskaja. – Ekaterenburg : U-Faktoriya; – M. : Astrel', 2011. – 608 s. (karmannaja biblioteka).
7. Psihologija. Slovar'. – 2-e izd., ispr. i dop / Pod obshej red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. – M. : Politizdat, 1990. – 494 s.
8. Platonov K.K. Ocherki psihologii dlja ljotchikov / K.K. Platonov, L.M. Shvarc. – M. : Voenizdat MVS SSSR, 1948. – 192 s.
9. Rejkovskij Ja. Jeksperimental'naja psihologija jemocij / Ja. Rejkovskij. – M. : Progress, 1979. – 392 s.
10. Rozov V. I. Adaptivni antistresovi psihotehnologii: Navch. posibn. / V. I. Rozov. – K. : Kondor, 2009. – 278 s.
11. Sidorenko A.V. Metody matematicheskij obrabotki v psihologii / A.V. Sidorenko. – SPb. : OOO «Rech'», 2004. – 350 s.
12. Slavina L.S. Deti s affektivnym povedeniem / L.S. Slavina. – M. : Prosveshhenie, 1966. – 150 s.

I.V. Sundukova. Study of personality and behavioral aspects of the valuable relation of senior pupils to mental health. The article defines the personality and behavioral aspect as one of the indicators of the senior pupils' mental health. The author characterizes the personality features of senior pupils which are manifested in their emotional experiences. The author analyzes the concept of mental health, emotional stability, emotional instability, their interpretation by the national and foreign psychologists.

The article describes the results of empirical studies that have shown that pupils of the 10-th forms had bigger tendency to uncontrollable aggression, aggressive attitude to the social environment and expressed desire to dominate. It is established that aggressive behavior of these pupils may be caused by low self-esteem, inadequate behavioral reactions manifestations and uncontrollable emotions. The attention is focused on the high level of neuroticism noticed in this category of pupils, which is manifested in emotional instability and is accompanied by increased levels of anxiety

and irritability. It is noted that instability of the emotional state of the 10-th forms pupils is manifested in frequent mood swings, irritability and lack of self-regulation of emotional states and inappropriate behaviors. All this adversely affects the attitude to themselves, to others and to self-management of the behavior, and therefore also to the valuable relation to their mental health.

It is found that the problem of the valuable relation to the mental health of senior pupils will be solved on condition of adequate behavior formation and a positive attitude to mental health.

Key words: early adolescence, emotional instability, behavior, emotional stability, mood, emotions, mental health.

Received January 11, 2016

Revised January 30, 2016

Accepted February 25, 2016

УДК 159.95/612.8

Б.М. Ткач

bohdan.tkach@gmail.com

Нейропсихологічні механізми суїцидальної поведінки

Tkach B.M. Neuropsychological mechanisms of the suicidal behavior / B.M. Tkach // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2016. – P. 489–501.

Б.М. Ткач. Нейропсихологічні механізми суїцидальної поведінки. У статті представлено сучасне розуміння нейропсихологічних механізмів формування суїцидальної поведінки. Описано види суїцидальної поведінки та дано їй інтерпретацію з позицій аксіології. Представлено епідеміологію суїцидальної поведінки з урахуванням вікових, гендерних, професійних та соціальних характеристик. Згруповано найважливіші екстраперсональні та інтраперсональні чинники суїцидального ризику. Порівняно механізми виникнення суїцидальної поведінки у психічно хворих (шизофренія, маячні розлади) та психічно здорових осіб. Висвітлено зв'язок між депресією та виникненням суїциду. Представлено причини доведення до самогубства, у тому числі розглянуто медпрепарати з депресогенним ефектом. Розкрито нейропсихологічний аспект психодинаміки суїцидальної поведінки. Показано нейрофізіологічну

основу суїцидального мозку, яка проявляється дисфункцією вентральної, гіперфункцією дорзолатеральної і гіпофункцією орбітофронтальної частин перифронтальної кори; гіперактивністю неокортексу правої півкулі мозку та зменшенні правого парагіпокампа; зміною активності блукаючого нерва. Висвітлено нейрохімічні зміни в суїцидальному мозку, що пов'язані зі зниженням серотонінергічної активності загалом та більш високою активністю серотонінових рецепторів у лівій орбітальній корі. Описано психологічні особливості суїцидального мозку, які проявляються відчуженням ставленням до свого тіла, підвищенням болювого порогу, ослабленням когнітивних функцій (візуальної і вербальної пам'яті), порушенням зорово-просторової орієнтації, ослабленням оцінювальної функції, порушенням уваги, ослабленням оперативної пам'яті, нездатністю розпізнавати небезпечні ситуації і користатися своїм життєвим досвідом), збереженням інтелекту та цілеспрямованістю у поведінці, депресією, нездатністю подолати стрес.

Ключові слова: суїцидальна поведінка, особистість, префронтальна кора, серотонін, депресія.

Б.Н. Ткач. Нейропсихологические механизмы суицидального поведения. В статье представлено современное понимание нейропсихологических механизмов формирования суицидального поведения. Описаны виды суицидального поведения и дано им интерпретацию с позиций аксиологии. Представлены эпидемиологии суицидального поведения с учетом возрастных, гендерных, профессиональных и социальных характеристик. Сгруппированы важнейшие экстраперсональные и интраперсональные факторы суицидального риска. Сравнены механизмы возникновения суицидального поведения у психически больных (шизофрения, бредовые расстройства) и психически здоровых лиц. Освещены связи между депрессией и возникновением суицида. Представлены причины доведения до самоубийства, в том числе рассмотрены медикаменты с депрессогенным эффектом. Раскрыт нейропсихологический аспект психодинамики суицидального поведения. Показана нейрофизиологическая основа суицидального мозга, которая проявляется дисфункцией вентральной, гиперфункцией дорзолатеральной и гиподисфункцией орбитофронтальной частей перифронтальной коры; гиперактивностью неокортекса правого полушария мозга и уменьшении правого парагиппокампа; изменением активности блуждающего нерва. Освещены нейрохимические изменения в суицидальном мозге, связанные со снижением серотонинергической активности в целом и более высокой активностью серотониновых рецепторов в левой орбитальной коре. Описаны психологические особенности суицидального мозга, которые проявляются отчужденным отношением к своему телу, повышением болевого порога, ослаблением когнитивных функций (визуальной и вербальной памяти, нарушением зрительно-пространственной ориентации, ослаблением оценочной функции, нарушением внимания, ослаблением оперативной памяти, неспособностью распознавать

опасные ситуации и пользоваться своим жизненным опытом), сохранением интеллекта и целеустремленности в поведении, депрессией, неспособностью преодолевать стресс.

Ключевые слова: суицидальное поведение, личность, префронтальная кора, серотонин, депрессия.

Постановка проблеми. Проблема суїцидальної поведінки є надзвичайно актуальною. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щороку у світі здійснюється близько мільйона самогубств. Особливо суїцидальна поведінка заслуговує уваги в кризові періоди буття суспільства. Достатньо згадати нещодавню «епідемію узгоджених самогубств підлітків через соцмережі» та осіб з посттравматичним синдромом, що виникає внаслідок перебування у зоні збройного конфлікту. Незважаючи на зусилля різних галузей наук і соціальних інститутів, проблема залишається невирішеною та потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз фахової літератури показав наявність великої кількості праць, присвячених вивченню різних аспектів суїцидальної поведінки. Зокрема, дослідженню взаємозв'язку виникнення суїцидальної поведінки з психіатричними розладами присвячено праці С. Delaney, D.R. Farias, J. LeGris, E. Olié і M.J. Minzenberg. Питаннями соматичної патології ґрунтовно займався Т.М. Brinkman, хімічних адикцій – J. Morin, проблематикою травматизму мозку – L.A. Brenner, B.Y. Homaifar, A. McGirr, H.S. Wortzel, а нейроерозивних процесів – D.S. Davis, B. Draper. Різні аспекти депресії розкриті у працях J.G. Keilp, N. Mitsui, S.L. Sommerfeldt і N. Tsujii. Процес формування суїцидальних думок досліджували J.A. Bridge, S. Desmyter і Y. Gvion.

Нейропсихологічні дослідження суїцидальної поведінки зосередилися на вивченні виконавчих функцій (M.J. Minzenberg, S. Richard-Devantoy); когнітивних розладів (S. Matthews, L. Shelef); афективної сфери (T.V. Salomons); нейромапування (S. Bijttebier). Виявлені нейропсихологічні маркери (S.R. Chamberlain) та вісцеральні маркери (T. Forkmann) суїцидальної поведінки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У працях, присвячених суїцидальній поведінці, недостатньо приділено належної уваги для пояснення причин її виникнення. Незрозумілими до кінця залишаються психологічні механізми психодинаміки суїцидальної поведінки. Також невідомим залишається, яка конкретна людина і в який момент буття стає потенційним суїцидентом.

Метою статті є висвітлення нейропсихологічних механізмів виникнення суїцидальної поведінки.

Завдання: описати види, епідеміологію суїцидальної поведінки та причини її виникнення; розглянути сучасне нейропсихологічне розуміння психодинаміки суїцидальної поведінки; висвітлити нейрохімічні зміни у суїцидальному мозку; визначити подальші перспективи дослідження.

Виклад основного матеріалу. Суїцидальна поведінка включає в себе суїцид і парасуїциди. Суїцид – це добре спланований захід свідомого позбавлення свого життя будь-якою ціною і не залежить від думки та реакції рідних, близьких, друзів. Парасуїциди – це суїцидальні замахи, спроби та прояви, які здійснюються здебільшого в стані афекту і по суті є не стільки намаганням позбавити себе життя як спосіб привернути увагу оточуючих до себе та своїх проблем. Суїцидальні замахи – суїцидальні дії, які не завершилися летально через незалежні від суїциданта причини. Суїцидальні спроби – це демонстративні дії, при яких суїцидент усвідомлює загрозу життю своїми діями. Суїцидальні прояви – думки, висловлювання, натяки, які не супроводжуються жодними суїцидальними діями. Навмисне нанесення собі шкоди називають псевдосуїцидом [15]. Самопожертвування з альтруїстичною мотивацією, яке часто зустрічається під час збройних конфліктів та інших екстремальних ситуаціях, відноситься до героїзму. Самопожертвування через ідеологічні та релігійні мотиви з агресивним ухилом щодо інших осіб розглядається як крайній прояв ідеологічного/релігійного фанатизму – тероризм. Бувають первинні та повторні суїциди при невдалих попередніх спробах. Існують гострі суїциди та хронічні, які не призводять до негайної смерті – саморуйнівна поведінка: хімічні адикції, роботоголізм, геймблінг, неправильний спосіб життя. Також існує латентний (прихований) суїцид – ризикова поведінка, при якій індивід усвідомлює небезпеку, але байдуже ставиться до ризику: необачне поводження з технікою, зброєю, тваринами; свідоме нехтування правилами дорожнього руху; ризикова поведінка в екстремальних умовах; нехтування правилами безпеки; байдуже ставлення до свого організму тощо. За кількістю учасників класифікують на поодинокі суїциди і розширені (кілька осіб, група). Тут можна додати ще «розширені віддалені», коли люди через засоби комунікації синхронізують своє самогубство інколи з одночасною трансляцією в соцмережах. Спосіб позбавлення життя (самостійно чи за допомогою іншої особи) залежить від світоглядних, соціальних, звичаєвих та естетичних особливостей суспільства.

Заслужує на увагу неординарний клінічний випадок, описаний Y. Nishiyori. Жінка з метою самогубства випила гліфосад сурфактант – гербіцид (речовини для хімічної боротьби із бур'янами). Внаслідок цього в неї виникло ураження правої частини гіпокампу, що призвело до втрати пам'яті, депресії та якісних розладів свідомості. Спочатку наявна симптоматика лікарями була розцінена як психіатрична, але поява через деякий час дегенеративних змін у мозку та хімічний аналіз крові дозволили виявити справжню патологію [27].

У психіатрії ризик суїциду зустрічається при важких депресіях, біполярному афективному розладі, шизофренії, маячному розладі свідомості та на фоні галюцинозу. При важкій депресії вірогідність суїциду зростає у 20 разів, порівняно з середньостатистичною вірогідністю для популяції. Виникає суїцид найчастіше на фоні покращення (період зміни депресивного афекту на маніакальний), так званий «парадоксальний суїцид»; на початковому етапі повернення у глибоку депресію; при тяжких депресивних епізодах з достатньою руховою активністю для вчинення суїциду; при депресіях з маячінням; при депресіях з тривогою; при вітальному характері переживань (психалгія, вісцеральний компонент); при наявності відчуттів безвихідності, крайнього відчаю та глибокої зневіри [28; 31; 35].

При шизофренії причиною суїциду стає дискомфорт від розчеплення цілісності психічних станів [8]. Якщо за фавулою при маячних розладах для «чогось» необхідна смерть психічнохворого, то він обов'язково це зробить. На фоні галюцинозу внаслідок вживання психоактивних речовин виникає випадкова смерть через дезорієнтованість, необачність (відсутність відчуття небезпеки), неадекватне світосприйняття та/або цілеспрямована смерть при страхітливих галюцинаціях.

Передбачити суїциди у психіатрії дуже важко. Практично неможливо при шизофренії та маячних розладах через приховування хворим фавули від інших. Коморбідні стани збільшують вірогідність суїциду в чотири рази [26; 35]. Найчастіше суїциди здійснюють особи з невротичними розладами (термін використано у психологічному розумінні як стан). Також існує пресуїцидальний і постсуїцидальний стани особистості, незалежно від нозологічної приналежності, коли присутня підвищена вірогідність суїцидальних актів, порівняно з нормою [15; 24; 30; 35].

До екстраперсональних чинників суїцидального ризику належать: проблеми в особистому житті (сексуальна та любовна

адикція, сімейні конфлікти, нещасливе кохання, розлучення, втрата близької людини, самотність); соціально-економічна та політична нестабільність (голод, безробіття, війна, злочинність, фінансові втрати та інші соціальні стреси); перенасиченість життям, втрата мети та цікавості до життя; підлітковий вік; вагітність; важкі соматичні та інфекційні хвороби; важкі косметичні дефекти; хімічні адикції; втрата соціального рангу; невдачі в навчанні та діяльності; екстремальні умови та соціальна ізоляція (служба в армії, експедиція, тюремне покарання...); насилля (в дитинстві та особливо сексуального характеру); мікросоціальні конфлікти; аутизм; неповна сім'я [3; 11; 21; 25; 32; 37].

Натомість до інтраперсональних чинників суїцидального ризику належать: психози, межові психічні розлади; депресія; шизоїдний, сензитивний, епілептоїдний і психастенічний типи характеру; нездатність планувати своє життя; імпульсивність; демонстративність; підвищена навіюваність (наслідування суїцидальної поведінки); дисморфофобія; відсутність життєвого досвіду; неадекватна самооцінка (занижена, лабільна або завищена); максималізм; невміння долати фрустрацію (недосконалі копінг-стратегії); наявність почуття провини; екзистенціальний вакуум; ригідність у перебудові ціннісних орієнтацій; інфантильні установки в міжособистісних відношеннях; комунікативні труднощі; вимушене самовбивство; страх покарання; самоосудження за непристойний вчинок; збереження честі; релігійні/ідеологічні переконання [4; 7; 39; 43].

Причиною доведення до самогубства можуть стати такі види знуцань над особистістю: економічне (витрати на проживання перевищують заробіток), фізичне (побої, катування, гвалтування) і психологічне (наклепництво, приниження, погрози, цькування). Окрім того, провокує суїцид депресогенний ефект медпрепаратів: аккутан, алкоголь, антабус, протисудомні, барбітурати, бензодіазепіни, бета-адренергічні інгібітори, бромокриптин, блокатори кальцієвих каналів, естрогенні засоби, фторхінолонні антибіотики, інтерферон альфа, норплант, синтетичні наркотичні препарати, статини, зовіракс тощо [14; 35].

Перейдемо до розгляду епідеміології суїцидальної поведінки. Як свідчать дані статистики, суїциду передують в середньому сім для жінок і дві для чоловіків суїцидальних спроб. Перший пік суїцидальної активності припадає на 15-24 роки, другий – на 40-60 і третій – на похилий вік. Найбільша кількість суїцидів у першому піку, найменша – у другому. Як бачимо, існує прямий зв'язок між віковими гуморальними змінами і частотою суїциду.

Серед чоловіків суїциди зустрічаються в 4 рази частіше, ніж у жінок. Натомість суїцидальних спроб у жінок у 4 рази більше, ніж у чоловіків. Чоловічий мозок називають «лівопівкульним», а жіночий «двопівкульний», який менш уразливий до стресів та психіатричної патології.

У безробітних і низькокваліфікованих працівників вищий ризик до суїциду, ніж в інших, через недостатню здатність адаптуватися до мінливих соціальних умов. В осіб з вищою освітою через «протест» і екзистенціальний вакуум вірогідність суїциду більша, ніж у неосвічених. У професійних групах ризику домінує хронічний стрес, який призводить до суїциду: лікарі (схильність у жінок-лікарів у 2,3 рази, а чоловіків-лікарів у 1,4 рази більша, порівняно з середнім значенням загалом), музиканти, юристи, молодший офіцерський склад, страхові агенти, в'язні. Зв'язок суїцидальної поведінки з сімейним станом (відчуттям задоволення та підтримки оточуючих), найчастіше виникає у тих хто не був у шлюбі; вдівців (вдови); розлучених; в шлюбі без дітей; у нещасливому шлюбі [4; 37].

Розглянемо нейропсихологічні механізми суїцидальної поведінки. Згідно з даними J.G. Keilr, дисфункція вентральної частини префронтальної кори призводить до порушення оцінювальної функції (нерозпізнавання безпечних і небезпечних ситуацій) та засвоєння досвіду інших осіб, які призводять до суїцидальних дій [17; 19]. J. LeGris вважає, що причиною суїцидальної поведінки є гіперфункція дорзолатеральної та гіпофункція орбітофронтальної частин префронтальної кори. Нейропсихологічними проявами потенційного суїцидента є ослаблення візуальної та вербальної пам'яті, порушення зорово-просторової орієнтації, ослаблення оцінювальної функції, тоді як інтактними залишається інтелект, здатність планувати та просторова пам'ять [20]. У дослідженнях S. Richard-Devantou та співавторів показано зв'язок між когнітивною недостатністю гальмування та суїцидальною поведінкою [29].

Узагальнюючи результати досліджень різних наукових груп під керівництвом J.A. Bridge, S. Desmyter, J.G. Keilr, S.L. Sommerfeldt та інших [2; 9; 18; 34], можна сказати, що нейропсихологічною основою суїцидальної поведінки є дисфункція (гіперактивність) неокортексу правої півкулі мозку та зменшення правого парагіпокампа. Це призводить до відчуття свого тіла як чужого і негативним (відчуженим) ставленням до нього, депресії, підвищення болювого порогу, ослаблення когнітивних функцій (порушення уваги, ослаблення оперативної пам'яті, не-

здатність розпізнати ситуації і користатися своїм життєвим досвідом), нездатність долати стрес.

Окрім того, згідно з даними дослідження Т. Forkmann та співавторів, вищеперерахованим когнітивним порушенням передусім змінюється активність блукаючого нерва, тобто з'являється вісцеральний компонент (поява некомфортних відчуттів та зміна роботи серця, легень, шлунково-кишкового тракту та геніталій) і є передвісником суїцидальних думок та суїциду [12]. S. Desmyter вважає, що нейромережа фронто-цингуло-стріатум є нейропсихологічною віссю суїцидальної поведінки [9].

Наявність черепно-мозкової травми збільшує ризик суїциду втричі [1; 6; 13; 16; 36]. Також є дані про причетність нейродегенеративних процесів (хвороба Альцгеймера, деменції) у мозку до суїциду [7; 10; 18; 22; 29]. Більше того, S. Matthews та співавтори методами нейровізуалізації виявили структурні зміни у префронтальній корі суїцидентів і пропонують це використовувати як маркери схильності до суїциду [21].

Причиною цих дисфункцій є зниження серотонінергічної активності мозку загалом (виявляється за рівнем зниження у лікворі метаболіту серотоніну – 5-гідроксиіндооцитової кислоти) та більш висока активність серотонінових рецепторів у лівій орбітальній корі (в нормі вища в правій півкулі), а також інших нейрогуморальних систем. Зокрема, в нормі тиротропін-рилізінг-гормон у лівих ядрах таламуса більше, у суїцидентів – симетрична; в нормі норадренергічна активність мозку більша в правій півкулі, у суїцидентів – симетрична; у суїцидентів знижений рівень бета-ендорфінів у лівій префронтальній корі та лівому хвостатому ядрі; у суїцидентів у таламічних структурах вища концентрація серотоніну, ніж в структурах середнього мозку. Окрім того, порушення у гіпоталамо-гіпофізарній системі призводять до гіпертрофії лівої надниркової залози (в нормі однаково) [14].

Наявність серед родичів суїцидентів збільшує ризик у шість разів. Чинник спадковості становить 30-50% [22]. За метаболізм вищезгаданих нейромедіаторів відповідають цілі плеяди генів синтезу та генів регуляторів, але не виявлено конкретні гени, які пов'язані з суїцидальною поведінкою. Тоді як зв'язок між більшим ризиком суїциду у осіб з агресивною, адиктивною та сексуальною девіантною поведінкою існує [26]. Вважаємо, що близнюковий метод дав би відповідь на запитання, яке співвідношення становить спадкова схильність до депресії (психічних хвороб) та наслідування вчинку родичів.

Висновки. Суїцидальна поведінка у психічно здорових осіб виникає, коли психотравмуючі чинники виявляються сильнішими, ніж захисні механізми. Нейропсихологічною основою суїцидальної поведінки є: дисфункція вентральної, гіперфункція дорзолатеральної та гіпофункція орбітофронтальної частин перифронтальної кори; гіперактивність неокортексу правої півкулі мозку та зменшення правого парагіпокампа. Нейрохімічними особливостями суїцидального мозку є зниження серотонінергічної активності мозку загалом та більш високою активністю серотонінових рецепторів у лівій орбітальній корі мозку. Це призводить до відчуженого ставлення до свого тіла, підвищення болювого порогу, ослаблення когнітивних функцій (візуальної та вербальної пам'яті, порушення зорово-просторової орієнтації, ослаблення оцінювальної функції, порушення уваги, ослаблення оперативної пам'яті, нездатності розпізнавати небезпечні ситуації і користатися своїм життєвим досвідом), збереження інтелекту та цілеспрямованості у поведінці, депресії, нездатності долати стрес. Появі суїцидальних думок передують зміна активності блукаючого нерва: некомфортні відчуття у тілі та зміна роботи внутрішніх органів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні чутливих нейропсихологічних методик для виявлення потенційних суїцидентів.

Список використаних джерел

1. Brenner L.A., Bahraini N., Homaifar B.Y., Monteith L.L., Nagamoto H., Dorsey-Holliman B., Forster J.E. Executive functioning and suicidal behavior among veterans with and without a history of traumatic brain injury // *Arch Phys Med Rehabil.* – 2015. – Vol. 96. N. 8. – P. 1411–1418.
2. Bridge J.A., McBee-Strayer S.M., Cannon E.A., Sheftall A.H., Reynolds B., Campo J.V., Pajer K.A., Barbe R.P., Brent D.A. Impaired decision making in adolescent suicide attempters // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* – 2012. – Vol. 51 N. 4. – P. 394–403.
3. Brinkman T.M., Liptak C.C., Delaney B.L., Chordas C.A., Muriel A.C., Manley P.E. Suicide ideation in pediatric and adult survivors of childhood brain tumors // *J Neurooncol.* – 2013. – Vol. 113. N. 3. – P. 425–432.
4. Chamberlain S.R., Odlaug B.L., Schreiber L.R., Grant J.E. Clinical and neurocognitive markers of suicidality in young adults. *J Psychiatr Res.* – 2013. – Vol. 47. N. 5. – P. 586–591.

5. Claes L., Fagundo A.B., Jiménez-Murcia S., Agüera Z., Giner-Bartolome C., Granero R., Sánchez I., Riesco N., Menchón J.M., Tarrega S., Fernandez-Aranda F. Is non-suicidal self-injury related to impulsivity in anorexia nervosa? Results from self-report and performance-based tasks. *Eur Eat Disord Rev.* – 2015. – Vol. 23. – N. 1. – P. 28–33.
6. Davidson R., Kabat-Zinn J., Schumacher J., Rosenkrantz M., Muller D., Santorelli S., Urbanowski F., et al. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation // *Psychosomatic Medicine.* – 2003. – Vol. 65. – P. 564–570.
7. Davis D.S. Alzheimer disease and pre-emptive suicide // *J Med Ethics.* – 2014. – Vol. 40. N. 8. – P. 543–549
8. Delaney C., McGrane J., Cummings E., Morris D.W., Tropea D., Gill M., Corvin A., Donohoe G. Preserved cognitive function is associated with suicidal ideation and single suicide attempts in schizophrenia // *Schizophr Res.* – 2012. – Vol. 140. – N. 1–3. – P. 232–236.
9. Desmyter S., Bijttebier S., van Heeringen K. The role of neuroimaging in our understanding of the suicidal brain // *CNS Neurol Disord Drug Targets.* – 2013. – Vol. 12. – N. 7. – P. 921–929.
10. Draper B. Rational suicide and dementia // *J R Coll Physicians Edinb.* – 2014. Vol. 44. N. 2. – P. 130–131.
11. Farias D.R., Pinto Tde J., Teofilo M.M., Vilela A.A., Vaz Jdos S., Nardi A.E., Kac G. Prevalence of psychiatric disorders in the first trimester of pregnancy and factors associated with current suicide risk // *Psychiatry Res.* – 2013. – Vol. 30; 210. N. 3. – P. 962–968.
12. Forkmann T., Meessen J., Teismann T., Sütterlin S., Gauggel S., Mainz V. Resting vagal tone is negatively associated with suicide ideation // *J Affect Disord.* – 2016. – Vol. 13. – N. 194. – P. 30–32.
13. Goldberg E. *The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind* / E. Goldberg. – OxfordUniversityPress, 2002. – 272 p.
14. Griffiths J.J., Zarate C.A., Rasimas J.J. Existing and novel biological therapeutics in suicide prevention // *Am J Prev Med.* – 2014. – Vol. 47. – N. 3 – Suppl 2. – P. 195–203.
15. Gvion Y., Horesh N., Levi-Belz Y., Apter A. A proposed model of the development of suicidal ideations // *Compr Psychiatry.* – 2015. – Vol. 56. – P. 93–102.

16. Homaifar B.Y., Brenner L.A., Forster J.E., Nagamoto H. Traumatic brain injury, executive functioning, and suicidal behavior: a brief report // *Rehabil Psychol.* – 2012. – Vol. 57. N. 4. – P. 337–341.
17. Keilp J.G., Beers S.R., Burke A.K., Melhem N.M., Oquendo M.A., Brent D.A., Mann J.J. Neuropsychological deficits in past suicide attempters with varying levels of depression severity. *Psychol Med.* – 2014. – Vol. 44. – N. 14. – P. 2965–2974.
18. Keilp J.G., Gorlyn M., Russell M., Oquendo M.A., Burke A.K., Harkavy-Friedman J., Mann J.J. Neuropsychological function and suicidal behavior: attention control, memory and executive dysfunction insuicide attempt // *Psychol Med.* – 2013. – Vol. 43. – N. 3. – P. 539–551.
19. Keilp J.G., Wyatt G., Gorlyn M., Oquendo M.A., Burke A.K., John Mann J. Intact alternation performance in high lethality suicide attempters // *Psychiatry Res.* – 2014. – Vol. 30. – N. 219. – P. 129–136.
20. LeGris J., van Reekum R. The neuropsychological correlates of borderline personality disorder and suicidal behaviour // *Can J Psychiatry.* – 2006. – Vol. 51. – N. 3. – P. 131–142.
21. Matthews S., Spadoni A., Knox K., Strigo I., Simmons A. Combat-exposed war veterans at risk for suicide show hyperactivation of prefrontal cortex and anterior cingulate during error processing // *Psychosom Med.* – 2012. – Vol. 74. – N. 5. – P. 471–475.
22. McGirr A., Jollant F., Turecki G. Neurocognitive alterations in first degree relatives of suicide completers // *J Affect Disord.* – 2013. – Vol. 20. – N. 145(2). – P. 264–269.
23. Minzenberg M.J., Lesh T.A., Niendam T.A., Yoon J.H., Rhoades R.N., Carter C.S. Frontal cortex control dysfunction related to long-term suicide risk in recent-onset schizophrenia. *Schizophr Res.* – 2014. – Vol. 157. – N. 1-3. – P. 19–25.
24. Miranda R., Valderrama J., Tsypes A., Gadol E., Gallagher M. Cognitive inflexibility and suicidal ideation: mediating role of brooding and hopelessness // *Psychiatry Res.* – 2013. – Vol. 30. – N. 210(1). – P. 174–181.
25. Mitsui N., Asakura S., Shimizu Y., Fujii Y., Toyomaki A., Kako Y., Tanaka T., Kitagawa N., Inoue T., Kusumi I. The association between suicide risk and self-esteem in Japanese university students with major depressive episodes of major

- depressive disorder // *Neuropsychiatr Dis Treat.* – 2014. – Vol. 15. – N. 10. – P. 811–816.
26. Morin J., Wiktorsson S., Marlow T., Olesen P.J., Skoog I., Waern M. Alcohol use disorder in elderly suicide attempters: a comparison study // *Am J Geriatr Psychiatry.* – 2013. – Vol. 21. – N. 2. – P. 196–203.
27. Nishiyori Y., Nishida M., Shioda K., Suda S., Kato S. Unilateral hippocampal infarction associated with an attempted suicide: a case report // *J Med Case Rep.* – 2014. – Vol. 23. – N. 8. – P. 219.
28. Olié E., Seyller M., Beziat S., Loftus J., Bellivier F., Bougerol T., Belzeaux R., Azorin J.M., Gard S., Kahn J.P., Passerieux C., Leboyer M., Etain B., Henry C., Courtet P. Clinical and neuropsychological characteristics of euthymic bipolar patients having a history of severe suicide attempt // *Acta Psychiatr Scand.* – 2015. – Vol. 131. – N. 2. – P. 129–138.
29. Richard-Devantoy S., Gorwood P., Annweiler C., Olié J.P., Le Gall D., Beauchet O. Suicidal behaviours in affective disorders: a deficit of cognitive inhibition? // *Can J Psychiatry.* – 2012. – Vol. 57. N. 4. – P. 254–262.
30. Richard-Devantoy S., Jollant F., Deguigne F., Letourneau G. Neurocognitive markers of suicide vulnerability in the elderly: a review // *Geriatr Psychol Neuropsychiatr Vieil.* – 2013. – Vol. 11. – N. 4. – P. 367–378.
31. Richard-Devantoy S., Olié E., Guillaume S., Courtet P. Decision-making in unipolar or bipolar suicide attempters // *J Affect Disord.* – 2016. – Vol. 15. – N. 190. – P. 128–136.
32. Richard-Devantoy S., Szanto K., Butters M.A., Kalkus J., Dombrovski A.Y. Cognitive inhibition in older high-lethality suicide attempters // *Int J Geriatr Psychiatry.* – 2015. – Vol. 30. – N. 3. – P. 274–283.
33. Shelef L., Fruchter E., Mann J.J., Yacobi A. Correlations between interpersonal and cognitive difficulties: relationship to suicidal ideation in military suicide attempters // *Eur Psychiatry.* – 2014. – Vol. 29. – N. 8. – P. 498–502.
34. Sommerfeldt S.L., Cullen K.R., Han G., Fryza B.J., Hourie A.K., Klimes-Dougan B. Executive Attention Impairment in Adolescents With Major Depressive Disorder // *J Clin Child Adolesc Psychol.* – 2015. – Vol. 13. – P. 1–15.
35. Tsujii N., Akashi H., Mikawa W., Tsujimoto E., Niwa A., Adachi T., Shirakawa O. Discrepancy between self- and observer-rated depression severities as a predictor of vulnerability to suicide

- in patients with mild depression // *J Affect Disord.* – 2014. – Vol. 161. – P. 144–149.
36. Wortzel H.S., Arciniegas D.B. A forensic neuropsychiatric approach to traumatic brain injury, aggression, and suicide // *J Am Acad Psychiatry Law.* – 2013. – Vol. 41. – N. 2. – P. 274–86.
37. Yur'yev A., Yur'yeva L. Suicide mortality at time of armed conflict in Ukraine // *Eur J Public Health.* – 2015. – Vol. 25. – N. 6. – P. 1069–1070.

B.M. Tkach. Neuropsychological mechanisms of the suicidal behavior. Modern understanding of neuropsychological mechanisms of suicidal behavior formation is presented in the article. Types of suicidal behavior are described and it is interpreted through axiology. Epidemiology of suicidal behavior with age, gender, professional and social characteristics is presented. The most important extrapersonal and intrapersonal factors of suicidal risk are grouped. The mechanisms of suicidal behavior nascence in mentally ill (schizophrenia, bipolar affective disorder, delusional disorder) and mentally healthy persons are compared.

The connection between depression and nascence of suicide is shown. Reasons of incitement to suicide, including drugs with depressive effect, are presented. Neuropsychological aspect of psychodynamic suicidal behavior is discovered. Neurophysiological basis of suicide brain is shown, which appears through dysfunction of ventral, hyperfunction of dorsolateral and hypofunction of orbitofrontal parts of frontal lobes; neocortex hyperactive of right hemisphere of the brain and reduce of right parahypocampus; change of the vagus nerve activity. Neurochemical changes in suicide brain, related with reduce serotonergic activity in general and higher serotonin receptors activity in the left orbital cortex, are discovered. We described the psychological characteristics of suicidal brain. There are appeared through alienated attitude to own body, increasing pain threshold, attenuation of cognitive functions (visual and verbal memory, breach of visual-spatial orientation, easing assessment function, breach of attention, weakening of operative memory, inability to recognize dangerous situations and use own life experiences), saving intelligence and determination in behavior, depression, inability to manage with stress.

Key words: suicidal behavior, personality, prefrontal lobes, serotonin, depression.

Received January 11, 2016

Revised January 31, 2016

Accepted February 17, 2016

Психологічні особливості професійної культури фахівця

Khorzhevskaya I.M. Psychological features of professional culture of a specialist / I.M. Khorzhevskaya // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 502–511.

І.М. Хоржевська. Психологічні особливості професійної культури фахівця. У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до розкриття психологічного змісту поняття професійної культури фахівця. Представлено трактування місця професійної культури у структурі загальної культури особистості. Встановлено, що досить вузько розглядати професійну культуру лише як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці. Показано, що попередній теоретичний аналіз з досліджуваної теми дозволив всі наукові дослідження щодо проявів і формування професійної культури спеціаліста звести до основних напрямків: акмеологічного, особистісного, діяльнісного, культурологічного (аксіологічного) підходів. Структуровано основні положення провідних вчених відносно психологічних основ професійної культури у різних напрямках. Обґрунтовано доцільність введення в структуру професійної культури не лише певного комплексу знань, умінь і навичок. Встановлено, що найважливішою складовою професійної культури є моральність особистості, її світоглядні цінності, прийняття і адаптація до сучасних суспільних змін. Розкрито структуру професійної культури фахівця. З'ясовано, що на формування професійної культури фахівця впливають як особливості самої професії, так і інші фактори, серед яких виділяються об'єктивні та суб'єктивні, більш і менш значущі, особистісні і соціальні. Встановлено, що об'єктивний вплив мають загальносвітові тенденції в суспільстві, соціально-філософські проблеми культури, стан системи освіти та якість освітніх послуг, престижність професії в суспільстві.

Ключові слова: культура, психологічні основи професійної культури, особистість фахівця, акмеологічний, особистісний, діяльнісний, культурологічний підходи.

І.М. Хоржевская. Психологические особенности профессиональной культуры специалиста. В статье осуществлён теоретический анализ подходов к раскрытию психологического содержания понятия про-

© І.М.Хоржевська **502**

фесіональної культури спеціаліста. Представлені трактовки места професіональної культури в структурі загальної культури особистості. Установлено, що достатньо вузько розглядати професіональну культуру тільки як сукупність спеціальних теоретических знань і практических умінь, зв'язаних з конкретним видом праці. Показано, що попередній теоретический аналіз по вивчаемій темі дозволив всі наукові дослідження проявлень і формування професіональної культури спеціаліста звести до основних напрямлень: акмеологіческому, особистостному, діяльностному, культурологіческому (аксіологіческому) підходах. Структуріровано основні положення ведущих учених відносно психологіческих основ професіональної культури в різних напрямленнях. Обоснована цילותність введення в структуру професіональної культури не тільки визначеного комплексу знань, умінь і навчків. Установлено, що важливішою складовою професіональної культури є відповідальність особистості, її світоглядні цінності, прийняття і адаптація до сучасним суцесвенним зміненням. Розкрито структура професіональної культури спеціаліста. Визначено, що на формування професіональної культури спеціаліста впливають як особенності самої професії, так і інші фактори. Серед них можна виділити об'єктивні і суб'єктивні, більш і менш значимі, особисті і суцесальні. Установлено, що об'єктивне впливають суцесмірні тенденції в суцесстві, суцесально-філософські проблеми культури, стан системи освіти і якість освітальних суцеслуг, престижність професії в суцесстві.

Ключеві слова: культура, психологіческі основи професіональної культури, особистість спеціаліста; акмеологіческий, особистостний, діяльностний, культурологіческий підходи .

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із стратегічних завдань, що стоїть перед суцесоденням, є створення умов для формування професійної культури працівників будь-якої галузі. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи на сучасному етапі її розвитку. В Україні все більше зростає попит на фахівців, які володіють не лише ґрунтовними спеціальними знаннями, але і мають разом з високою загальною культурною підготовкою ще й сформовану фахову культуру. У сучасних глобалізаційних умовах розвитку суцесільства надзвичайно актуально виступає професійна культура різних фахівців Тому серед пріоритетних напрямів сучасної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця. Зокрема формування професійної культури майбутнього спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні проблеми професійної культури спеціаліста досліджують фахівці різних галузей: і психологи, і педагоги, і філософи, і соціологи, культурологи та представники інших суміжних наук. Однак, аналіз літературних джерел свідчить про те, що єдиного визначення сутності і навіть терміну «професійна культура» ще не окреслено.

Проблемам формування і розвитку професійної культури фахівців різного профілю у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі приділяється багато уваги. Основи формування професійної культури фахівців різного профілю розроблені І. Ісаєвим, А. Міщенко, Н. Молотковою, В. Сластьоніним та ін. Увага науковців зосереджується на різних аспектах формування професійної культури таких фахівців: вчителів, психологів, юристів, соціальних працівників та ін. Найбільш дослідженою є, на наш погляд, сфера формування професійної культури вчителів різних спеціальностей. Досліджуванню проблеми професійної культури майбутніх спеціалістів різних професій присвячені праці Г. Балла, М. Бойка, О. Видри, О. Винеславської, Є. Климова, В. Рибалки та інших вчених.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз підходів до розкриття психологічного змісту поняття професійної культури фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попередній теоретичний аналіз з досліджуваної теми дозволив всі наукові дослідження щодо проявів і формування професійної культури спеціаліста звести до основних напрямків: акмеологічного, особистісного, діяльнісного, культурологічного (аксіологічного) підходів.

Особливого значення в сучасних дослідженнях професіоналізму набуває застосування *акмеологічного підходу*, в рамках якого з'ясовується цінність саморозвитку особистості, її самовдосконалення, у тому числі професійного (А. Деркач, Н. Джига, Н. Мурована, І. Плаксіна, Р. Цокур та ін.).

Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму і творчості є одним із прогресивних для сучасної науки. Саме акмеологічний підхід й акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму і творчої майстерності фахівця, які складають основу його професійної культури та життєвого світосприйняття. Теоретико-методологічна цінність акмеологічного підходу полягає в поєднанні двох структурних елементів – осо-

бістісного і професійного розвитку. Зокрема, підкреслюється, що процес професійного розвитку сприяє «зміні мотиваційної сфери особистості, в якій відображаються загальнолюдські цінності; зростанню вмінь до здійснення вчинків, що відповідають зазначеним цінностям; об'єктивному оцінюванню своїх сильних і слабких рис» [3, с. 50]. Проблемі розгляду акмеології як нової парадигми освіти і діяльності присвячені дослідження А. Деркача, А. Бодалева.

Об'єктом акмеологічних досліджень є особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується в конкретному виді діяльності, і яка досягає в цій галузі вершини професіоналізму, зокрема і через усвідомлення і застосування у своїй сфері загальноновизнаних цінностей культури. Досліджуються закономірності, механізми, умови і фактори, які сприяють високим професійним досягненням у правоохоронній галузі, а також розвитку професіоналізму особистості через формування психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної діяльності.

Акмеологічний підхід професійна діяльність розглядається крізь призму не лише досягнення суб'єктів високих професійних результатів, але і наявності у нього відповідних психологічних компонентів, що визначають внутрішнє ставлення до професії. А. Деркач вважає, що своєрідність і особливість акмеологічного підходу до проблеми особистісного розвитку фахівців полягає у вивченні динаміки особистості, яка розвивається й припускає виявлення психологічних механізмів засвоєння і збагачення соціально-професійного досвіду, розвитку емоційно-ціннісного сприйняття цілей професійної діяльності, формування адекватних потреб і мотивів діяльності [2]. При акмеологічному підході домінує **проблематика розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів підготовки кадрів і вдосконалення їх кваліфікації та формування психологічних основ професійної культури фахівця.**

Без сумніву, застосування *особистісного підходу* та теоретичних концепцій розвитку особистості сприяє розумінню сутнісних ознак формування професіоналізму та психологічних основ професійної культури фахівця будь-якої галузі, і зокрема, правоохоронної. У дослідницькій парадигмі зарубіжних та вітчизняних психологів були визначені окремі засади особистісного підходу.

Аналіз існуючих теорій особистості дозволяє виявити важливі теоретичні засади розвитку професіоналізму. Концепції особистісного розвитку А. Адлера, А. Бандури, А. Маслоу, Г. Ол-

порта, К. Роджерса, Г. Саллівана, З. Фрейда, К. Хорні, К. Юнга та ін. слугують вагомим підґрунтям для дослідження джерел формування, ресурсного і творчого потенціалу професійних здобутків. Особистісно-орієнтований підхід знайшов своє відображення у працях Б. Ананьєва, Д. Белухіна, Б. Богоявленської, Л. Виготського, Р. Грановської, В. Ільченко, Н. Тализіної, В. Сисоєвої, В. Фурман та ін.

Проблема особистісного підходу знайшла свій найвагомійший розвиток у працях С. Рубінштейна. Було висунуте важливе положення, яке розкривало сутність особистісного підходу. «При поясненні будь-яких психічних явищ – пише С. Рубінштейн, – особистість виступає як воедино зв'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні впливи... Все у психології особистості, яка формується, так чи інакше зумовлено зовні, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів... Зовнішній вплив дає той чи інший психологічний ефект, лише заломлюючись через психічний стан суб'єкта через наявний у нього лад думок і почуттів» [9, с 226-315]. Під поняттям «особистісний підхід» С. Рубінштейн розуміє якісне бачення глибини внутрішнього світу суб'єкта, який відображає будь-яке психічне явище у розвитку особистості.

Згідно особистісно-діяльнісному підходу, у центрі навчання знаходиться спеціаліст, його мотиви, його неповторний психологічний склад, що знайшло відображення у якості мотиваційного компонента формування психологічної складової професійної культури фахівця. Особистісно-діяльнісний підхід під час формування психологічних основ професійної культури майбутнього спеціаліста означає, що насамперед у цьому процесі ставиться і зважується основна задача – формування всебічно розвиненої людини, гармонічної, моральної, соціально активної особистості через активізацію її внутрішніх резервів.

На особистісний підхід у дослідженні проблем професійного розвитку опирається багато українських науковців (Г. Балл, О. Євсюков, В. Панок, В. Семиченко, Т. Титаренко Т. Траверсе та ін. [1; 2; 6; 11; 12]).

Особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов. Розвиток особистості, відповідно до концепції, відбувається в процесі включення її в різні види діяльності.

Не викликає сумнівів доцільність використання *діяльнісно-го підходу* у дослідженні психологічних засад формування професійної культури фахівця. Про це свідчать численні публікації українських та зарубіжних вчених з проблем формування та розвитку професіоналізму; професійної придатності, готовності до професійної праці; професійної компетентності; особистісно-професійної зрілості; оптимізації професійної діяльності, професійного вдосконалення в умовах суспільних змін тощо. Діяльнісний підхід стосується формування певних потрібних якостей у процесі навчання і виконання службових обов'язків. Культура як особистісна характеристика відображає рівень оволодіння певною діяльністю, розвиток якостей, умінь і здібностей, необхідних для її ефективного виконання. В умовах глобалізаційних перетворень суспільства зростають і вимоги до ділових якостей, до культури фахівця.

К. Лопатіна визначає, що у контексті нашого дослідження найбільш перспективний є технологічний (діяльнісний) підхід, адже вихідним, «базовим» для розуміння професії є категорія «діяльність». Професія та культура тісно і постійно між собою взаємодіють і одне без одного існувати не можуть. Безумовно, культура спеціаліста складається з єдності та взаємодії всіх складових, їх поділ можливий лише умовно. У діяльності вона завжди проявляється цілісно, і в цьому її принципово важлива особливість [5].

В. Лозова підкреслює діалектичну єдність особистісного і діяльнісного підходів у процесі навчання і праці. Якщо особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов, то діяльнісний підхід спрямований на таку організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку [5]. Тому особистісно-діяльнісний підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями особистості у діяльності; включенням особистісного досвіду людини до процесу виконання обов'язків, який включає когнітивний (знання), операційний (уміння) та аксіологічний (цінності, настанови) блоки.

Про *культуроологічний (аксіологічний) підхід* у підготовці професіонала і формуванні його професійної культури говорять

більше педагога, розглядаючи дану теорію як наукову основу розвитку теорії та практики підготовки спеціаліста.

Культурологічний підхід слід розглядати перш за все у контексті загальнофілософського розуміння культури, аналізуючи педагогічні факти та явища з урахуванням соціальних і культурних процесів минулого, сучасного та майбутнього. Такий підхід до дослідження проблем підготовки спеціаліста – це сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції культурних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості у професійній діяльності. Поява потреб професійного росту залежить від реального стану суб'єкта, рівня його духовного та професійного розвитку, особливостей соціальної детермінації цього розвитку. Духовні, професійні потреби тісно пов'язані з професійними інтересами. Професійні інтереси як форма спрямованості особистості характеризують рівень її загальної та педагогічної культури.

Важливим чинником культурологічного підходу є єдність загальнолюдського, національного й особистісно-культурного. В. Розін у своїх роботах відзначає, що освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світоглядів, світовідчуття; освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає і розуміє інші культурні позиції і цінність не тільки з позиції власної незалежності, але і чужої [8, с.46].

Культурологічний підхід ми окреслюємо як компонент методологічної системи дослідження, спрямований на привласнення культурного досвіду (традиції) суспільства.

У світлі культурологічного підходу до питань освіти І. Зяюн зазначає, що слід уточнити те особливе, що характеризує специфіку культури, яка виявляється в діяльності людини, характеристики її особистості, що в одному випадку народжує цінності, особистісні смисли, почуття – культуру, в іншому – «децю інше» – акти технічного відтворення, форми соціальності, під якими прийнято розуміти вияви цивілізації [8].

Культурологічний підхід дозволяє характеризувати процес формування духовно-моральної культури особистості виходячи з розуміння гуманістичного ідеалу, ролі духовності, творчої свободи і відповідальності при формуванні психологічних основ професійної культури в професії.

Висновки. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що до розуміння побудови моделі професійної культури існують різні підходи. Професійна культура, як частина загальної культури, розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, яка не зводиться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел дозволили виділити професійну культуру як складову загальної людської культури, утворювачем та носієм якої є особистість; вона визначається професійною діяльністю, її специфікою, сприяє розвитку та удосконаленню творчих можливостей при вирішенні складних нестандартних завдань при здійсненні професійних ролей.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: 3-е. изд. / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика Пресс, 1999. – 536 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : РАГС, 1995. – С. 5– 6.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б.Крылова . – М. : Высш. шк., 1990. – 140 с.
5. Лопатина Е.Н. Понятие профессиональной культуры специалиста: деятельностный подход / Е.Н. Лопатина : [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.rasc.by/dfiles/001806_610346_1.pdf.
6. Модель И.М. Профессиональная культура предпринимателя / И.М. Модель, Б.С. Модель // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С.8–16.
7. Музалёв А.А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы [Текст] / А.А. Музалёв // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1040–1045.
8. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения / В.М. Розин // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – 576 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. :Питер, 2000. – 720 с.

10. Сабатовская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С. Сабатовская // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С. 206–214.
11. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П.Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
12. Семиченко В.А. Пути повышения изучения психологии / В.А.Семиченко. – К. : Магістр,1997. – 124 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya: 3-e. izd. / B.G. Anan'ev. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S. Vygotskij. – M. : Pedagogika Press, 1999. – 536 s.
3. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy stanovlenija psihologicheskoi i professional'noj zrelosti lichnosti / A.A. Derkach, L. Je. Orban. – M. : RAGS, 1995. – S. 5–6.
4. Krylova N. B. Formirovanie kul'tury budushhego specialista / N. B.Krylova . – M. : Vyssh. shk., 1990. – 140 s.
5. Lopatina E.N. Ponjatie professional'noj kul'tury specialista: dejatel'nostnyj podhod / E.N. Lopatina : [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa. – URL: http://www.pac.by/dfiles/001806_610346_1.pdf.
6. Model' I.M. Professional'naja kul'tura predprinimatelja / I.M. Model', B.S. Model' // Sociologicheskie issledovanija. – 1997. – № 10. – S. 8–16.
7. Muzaljov A.A. Professional'naja kul'tura i ee rol' v formirovanii professional'nyh kachestv specialista v uslovijah professional'no-tehnicheskoi shkoly [Tekst] / A. A. Muzaljov // Molodoj uchenyj. – 2014. – №4. – S. 1040–1045.
8. Rozin V.M. Filosofija obrazovanija: predmet, koncepcii, osnovnye temy i napravlenija izuchenija / V.M. Rozin // Filosofija obrazovanija dlja XXI veka. – M., 1992. – 576 s.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Spb. :Piter, 2000. – 720 s.
10. Sabatovskaja I.S. Problema professional'noj kul'tury v sovremennoj otechestvennoj sociologicheskoi literature / I.S. Sabatovskaja // Vcheni zap. Hark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.». – 2002. – Т. 9. – S. 206–214.
11. Sannikova O.P. Jemocional'nost' v strukture lichnosti / O.P.Sannikova. – Odessa : Hors, 1995. – 334 s.

12. Semichenko V.A. Puti povysheniya izuchenija psihologii / V.A.Semichenko. – K. : Magistr, 1997. – 124 s.

I.M. Khorzhevskaya. Psychological features of professional culture of a specialist. In the article the theoretical analysis of approaches to disclosing the psychological content of the concept of professional culture of a specialist is made. The interpretation of the place of professional culture is provided in the structure of the General culture of personality. It is established that it is sufficiently narrow to consider professional culture only as a set of special theoretical knowledge and practical skills related to a specific form of labor. It is shown that preliminary theoretical analysis on the subject matter allowed to reduce all the scientific researches on the expression and formation of professional culture of a specialist to the basic directions: acmeological, personality, activity, cultural (ethical) approaches. The main positions of the leading scientists on the psychological bases of professional culture in different directions are structured. The author proved the expediency of introduction in the structure of professional culture not only a certain set of knowledge, abilities and skills. It is established that the most important component of professional culture is the morality of the personality, its ideological values, the adoption and adaptation of modern social changes. The structure of professional culture of a specialist is revealed. It is found that the formation of the professional culture of the specialist is affected by both the features of the profession and other factors, in particular objective and subjective, more and less meaningful, personal and social. It is established that global trends in society, socio-philosophical problems of culture, the state of the education system and the quality of educational services, the prestige of the profession in society have objective impact.

Key words: culture, psychological bases of professional culture, the personality of the expert; acmeological, personality, activity, culturological approaches.

Received January 07, 2016

Revised January 27, 2016

Accepted February 22, 2016

Формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально- психологічного тренінгу

Tsymbal S.V. The formation of foreign language speech in communication by means of socio-psychological training / S.V. Tsymbal // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 512–522.

С.В. Цимбал. Формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу. У статті обґрунтовано можливості формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу. Показано, що різновидом такого є авторський інтегративний лінгвопсихологічний тренінг – тренінг інтеграційний, усі психотерапевтичні складові якого утворюють єдиний і фактично невідимий сплав цілей і засобів, спрямований на те, щоб допомогти людині активно і за короткі терміни опанувати іншомовним мовленням. Зроблено акцент на зовнішньому аспекті розвитку мовлення і тих соціальних процесах, які потрібні для його формування. З'ясовано, що найголовнішим завданням такого тренінгу є перетворення іноземної мовної системи на живе мовлення – в особливий живий організм, який необхідно безболісно і майже непомітно прищепити людині. Встановлено, що тренінг спілкування є ядром інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу. Зазначено, що найважливішим в аспекті формування атмосфери довіри є перше тренінгове заняття, завдання якого полягає, передусім, в об'єднанні розрізаних і тривожних індивідів в єдину згуртовану і вільну від психологічних бар'єрів групу. Творчо переосмислено та усебічно модифіковано рольовий тренінг з метою пристосування його для навчання дорослих людей іншомовному мовленню. У такому модифікованому вигляді його, разом з іншими психотехніками (прийомами перцептивного тренінгу, тренінгу асертивності, груп зустрічей, гештальт-терапії та інших) було включено складовою частиною в інтегративний лінгвопсихологічний тренінг. Досліджено, що усі психотехніки інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу мають як психологічну, так і лінгвістичну спрямованість, в авторському тренінгу існують вправи, покликані, у першу чергу, формувати структуру і систему іноземної мови. Виконуються такого роду вправи інтерактивно, у спілкуванні. Визначено, що психологічні

і психолінгвістичні вправи інтегруються і спільно «працюють» на навчання дорослої людини іншомовному мовленню.

Ключові слова: іншомовне мовлення, соціально-психологічний тренінг, інтегративний лінгвопсихологічний тренінг, тренінг спілкування, рольовий тренінг.

С.В. Цимбал. Формирование иноязычной речи в общении средствами социально-психологического тренинга. В статье обоснованы возможности формирования иноязычной речи в общении средствами социально-психологического тренинга. Показано, что разновидностью такого является авторский интегративный лингвопсихологический тренинг – тренинг интеграционный, все психотерапевтические составляющие которого образуют единый и фактически неделимый сплав целей и средств, направленный на то, чтобы помочь человеку активно и за короткие сроки овладеть иноязычной речью. Сделан акцент на внешнем аспекте развития речи и тех социальных процессах, которые нужны для его формирования. Выяснено, что самой главной задачей такого тренинга является превращение иностранной языковой системы на живое вещание – в особый живой организм, который требуется безболезненно и почти незаметно привить человеку. Установлено, что тренинг общения является ядром интегративного лингвопсихологического тренинга. Отмечено, что важнейшим в аспекте формирования атмосферы доверия является первое тренинговое занятие, задача которого заключается, прежде всего, в объединении разрозненных и тревожных индивидов в единую сплочённую и свободную от психологических барьеров группу. Творчески пересмыслено и всесторонне модифицировано ролевой тренинг с целью приспособления его для обучения взрослых людей иноязычной речи. В таком модифицированном виде он, вместе с другими психотехниками (приёмами перцептивного тренинга, тренинга асертивности, групп встреч, гештальт-терапии и других) был включен составной частью в интегративный лингвопсихологический тренинг. Исследовано, что все психотехники интегративного лингвопсихологического тренинга имеют как психологическую, так и лингвистическую направленности, в авторском тренинге существуют упражнения, призванные, в первую очередь, формировать структуру и систему иностранного языка. Выполняются такого рода упражнения интерактивно, в общении. Определено, что психологические и психолінгвістическіе упражнения інтегруються і спільно «працюють» на навчання дорослого человека иноязычной речи.

Ключевые слова: иноязычная речь, социально-психологический тренинг, интегративный лингвопсихологический тренинг, тренинг общения, ролевой тренинг.

Постановка проблеми. Психічні процеси людини не можуть розвиватися без соціальних чинників, так само як соціалізація людей буде збитковою без їхнього адекватного психічного роз-

витку. Поведінка і діяльність людини, у тому числі мовленнєва, є зовнішнім проявом її внутрішньої психічної активності; вони утворюють невід'ємну частину внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини: її почуттів і емоцій, свідомості і підсвідомості, здібностей та інтелекту, характеру і темпераменту, потреб і намірів, мотивів і цілей. Проте соціальні чинники, і в їхньому числі навчання, здатні не лише впливати на психічний розвиток людини, але і формувати його. Це особливо справедливо для психотерапевтичного і психокорегувального навчання у вигляді групових психологічних тренінгів, оскільки цей вид навчання спрямовано впливає на внутрішні психічні структури і функції людини, забезпечуючи їхній розвиток і корекцію.

Механізми формування мовлення є певною мірою спільними як для розвитку мовлення в онтогенезі, так і для розвитку іншомовної мови у психолого-акмеологічному аспекті, крім того, загальними повинні бути і закономірності методів впливу на цей розвиток з метою його прискорення і покращення. Проведене дослідження дозволило розширити основи загальної теорії формування мовлення і створити на цій базі нові психотерапевтичні та психокорекційні технології навчання іноземним мовам у формі лінгвопсихологічних тренінгів. Ці технології надають дорослим людям можливість опановувати іншомовним мовленням по моделі онтогенезу в короткі терміни практично так само, як якщо б це мовлення було для них рідним.

Аналіз останніх досліджень. Звертаючись до ідей і думок В.М.М'ясищева, Б.Г. Ананьєва, С.Ледера, В.Ю. Кагана, В.В. Макарова, Г.Лозанова та ін., розглядаємо психотерапію не у вузькомедичному значенні, тобто не як лікувальний метод впливу на психічний і фізичний стан і функціонування організму (медична модель) [1, С. 446], а як метод впливу або дії, що приводять в рух процес навчання (психолого-педагогічна модель), а також як комплекс явищ, що відбуваються в процесі взаємодії і спілкування людей (філософсько-психологічна модель) [1, С. 446]. Детально різні моделі психотерапії, включаючи психолого-педагогічну, були описані С. Ледером [2], В.Ю. Каганом [3, С. 65] і В.В. Макаровим [4, С. 11-13]. У пошуку і розробці нових навчальних технологій, що зберігають здоров'я, до психолого-педагогічної моделі психотерапії зверталися П.Балевський, І.З. Вельвовський, Г.В. Колосніцина, З.Кольє, Г. Лозанов, М.В. Маслова, В.М. Нікітін, В.М. Харькін, І.Е. Шварц, R. Arnold, M. Green, D. Leman, E. Jensen, M. Silberman, та ін.

Мета статті: обґрунтування можливості формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Звичайно, і розвиток мовленнєвої здібності, і тренування пізнавальних та емоційних психічних процесів відбуваються у спілкуванні. Такий стан справ пояснюється тим, що інтегративний лінгвопсихологічний тренінг – тренінг інтеграційний, усі його психотерапевтичні складові утворюють єдиний і фактично невідимий сплав цілей і засобів, спрямований на те, щоб допомогти людині активно і за короткі терміни опанувати іншомовним мовленням. При цьому наголос робиться на зовнішньому аспекті розвитку мовлення і тих соціальних процесах, які потрібні для його формування.

Усі психотерапевтичні складові ІЛПТ, без виключення, не лише працюють на основі іноземної мови (3000-5000 лексичних одиниць та усієї нормативної граматики), але й одночасно з психологічними цілями мають цілі лінгвістичні: відпрацювання у «відволікаючих» психологічних вправах усіх мовних структур і введення їх до загальної системи мови, що вивчається. Проте найголовнішим завданням є перетворення цієї іноземної мовної системи на живе мовлення – в особливий живий організм, який необхідно безболісно і майже непомітно прищепити людині.

Тренінг спілкування, будучи ядром ІЛПТ, надає для цього прекрасну можливість і широке поле діяльності. Запорука успішної роботи будь-якої психотерапевтичної групи (у тому числі і навчальної) полягає, передусім, у створенні довірчої атмосфери, особливого клімату взаємин, які формуються завдяки досягненню учасниками дійства взаємної довіри, емоційної відкритості і внутрішньої психологічної свободи.

«Рівень довіри є вирішальним чинником в будь-якому навчальному середовищі», – зазначає К.Е. Рудестам. Він стверджує, що «страх викликає захисні реакції і заводить у безвихідь розвиток усякої соціальної системи» [5, С. 61]. Зняття тривожності і подолання бар'єрів психологічного захисту – перший крок до підвищення рівня довіри, до встановлення контакту між учасниками групи, так необхідного для початку міжособистісної взаємодії. Крім того, людині необхідно «включитися» у групу, відчути свою приналежність до неї. Під час міжперсональних взаємин і, особливо, у незвичній для себе справі і незвичній обстановці (якою є і тренінговий вид навчання іншомовному мовленню) людина відчуває потребу в емоційному

теплі і контакти з іншими людьми: їй потрібні їхнє співчуття та увага, допомога і розуміння, прийняття себе як рівного партнера і, як наслідок, відчуття внутрішнього, душевного, комфорту, який має величезне значення для успішного навчання.

Людині також важливо отримати від партнерів по групі зворотний зв'язок, тобто реакції у відповідь на свої слова, дії і вчинки, які здатні скорегувати її поведінку, її думки і почуття, її ставлення до життя. Зворотний зв'язок може здійснюватися не лише у формі різних зауважень або схвалень, але і у формі посмішок, кивання і похитування головою, знизування плечима, значущих поглядів і тому подібне.

Атмосфера довіри починає формуватися поволі вже на етапі попередньої бесіди педагога з кожним учнем з приводу майбутнього навчання. Ця бесіда має роз'яснювальний і в якійсь мірі сугестивний характер. Довіра продовжує формуватися і під час подальшого індивідуального психологічного тестування, що виявляють ті властивості і здібності особи, які необхідно буде під час навчання скорегувати і ті, на які можна буде у навчанні спертися і які можна розвинути.

Проте найважливішим в аспекті формування атмосфери довіри є перше тренінгове заняття, завдання якого полягає, передусім, в об'єднанні розрізнених і тривожних індивідів в єдину згуртовану і вільну від психологічних бар'єрів групу. Щира, доброзичлива, упевнена в успіху майбутньої справи поведінка педагога, його тепле відношення до учнів є стержнем створення такої атмосфери. До того ж і ігрова форма занять, і гумористичний характер навчального тексту вносять свій вклад до формування довірчих взаємин і радісного, піднесеного настрою групи.

Свою причетність до нового співтовариства людей людина починає відчувати вже під час «введення» у навчальну ситуацію, тобто представлення педагогом початкової частини тексту, який цю ситуацію змальовує в усіх фарбах і нюансах. Отримуючи під час розгортання дійства псевдоніми – своєрідні ролі-маски, вже об'єднані сюжетною лінією у деяку співдружність персонажів, відчуття приналежності до колективу, який формується, у людей усе більше зростає.

Проте, провідну роль у створенні атмосфери довіри, у встановленні контакту між людьми, у подоланні бар'єрів їхнього психологічного захисту відіграють відповідні тренінгові вправи і психотехніки. Ці психотехніки представляють собою особливі фізичні вправи, які покликані зарядити учасників

тренінгу енергією, зламати їхні психологічні захисні бар'єри шляхом трансформації страху і тривожності людей, їхньої певної недовіри один до одного, у фізичну активність. Часто ці вправи включають елементи дотику до іншої людини, в них можливі обмацування обличчя і рук партнера, відчуття їхнього тепла, пильні погляди очей в очі і т.п. «Хоча такі прийоми у більшості людей спочатку викликають переляк, – зазначає К.Е. Рудестам, – вони допомагають «розтопити кригу», переступити через умовність і створити відчуття безпосередньої участі у тому, що відбувається» [5, С. 93].

Дуже важливим чинником для успішного спілкування є також встановлення емоційного контакту між людьми, розвиток у них емпатії, прийняття і розуміння почуттів та переживань іншої людини. При цьому, природно, необхідно отримати зворотній зв'язок, тобто почути думку самої «описуваної» людини стосовно висловлених припущень, а також інших членів групи: що думають вони з цього приводу.

Перш, ніж заговорити іноземною мовою, людині необхідно включити безсловесну, але експресивну комунікацію, яка надалі приведе її до іншомовного мовлення. Іншими словами, людині необхідно опанувати усіма мовами невербального спілкування (мімікою, жестами, позою, інтонацією, виразними рухами), які в реальному житті використовуються як особливі засоби комунікації як у складі мовлення, так і самі по собі (навіть забувши в якийсь критичний момент усі іноземні слова, людина, володіючи такими засобами, буде в змозі порозумітися). Саме усвідомлення того, що людина озброєна перед невідомістю, буде створювати відчуття спокою і впевненості у собі.

Для вказаних цілей у тренінгу спілкування застосовуються безмовні етюди – виконання пантомімічних дій з уявними предметами (з реальних предметів іноді дозволяється використовувати лише стільці). Такі етюди виконуються спочатку однією людиною, і лише потім пропонується робота у парі з партнером для відробітку координації взаємних дій і навчання уваги один до одного.

Під час виконання етюдів людина має можливість на власному досвіді відчути, прочутися і прослідкувати зв'язок психіки з моторикою: так званий психомоторний зв'язок – відповідність мимовільних рухів тим образам, уявленням і переживанням, які існують в її психіці. Шліфуючи і відточуючи власні рухи, роблячи їх більш точними та впевненими, людина покращує якість зареєстрованих в її пам'яті образів та уявлень,

у тому числі мовленнєвих (не дивлячись на те, що самі етюди є безмовними, наше мислення усе одно функціонує на основі внутрішнього мовлення). Можна сказати, що безмовні етюди забезпечують перехід до зовнішнього мовлення.

Вченими доведено, що під впливом рухів відбувається активізація роботи обох півкуль головного мозку, стимулювання їхньої розумової діяльності. Крім того, як відомо, моторика безпосередньо пов'язана з мовленням, і тренування рухових функцій людини безпосередньо впливає і на якість мовлення, що формується.

Під час опанування іншомовним мовленням, для кращого його закріплення і збереження у психіці такі пантомімічні вправи бажано виконувати з внутрішнім, уявним, промовлянням іноземною мовою того, що відбувається в дії. Для соло-пантоміми хороші вправи типу «художник малює портрет своєї коханої», «артист переодягається з вечірнього смокінга у халат і домашнє взуття» і т. п. Для пантоміми у парі підійдуть образи подружжя, що переставляють меблі або спортсменів, що грають у пінг-понг. З лінгвістичної і педагогічної сторони подібні вправи сприяють прекрасному запам'ятовуванню нової іноземної лексики: доки йде ознайомлення, члени групи намагаються згадати необхідні слова і фрази, щоб описати дійство, що відбувається на сцені.

Одним з різновидів тренінгу спілкування є рольовий тренінг, в якому людина навчається вільному, ненапруженому, нетривожному самопочуттю у ситуації публічності і спрямованої на неї уваги, програючи усілякі ролі. Концепція представленого рольового тренінгу була розроблена М.З. Дукаревич [6], А.Р. Амбрумовою. В основу зазначеного тренінгу була покладена психодрама Я.К. Морено [7], однак, на відміну від психодрами, у рольовому тренінгу індивідуальна спрямованість на публічну переробку різних проблем та їхнього інтимного переживання була згладжена, а діапазон завдань значно розширено. Нами цей тренінг був творчо переосмислений та усебічно модифікований з метою пристосування його для навчання дорослих людей іншомовному мовленню. У такому модифікованому вигляді він, разом з іншими психотехніками (прийомами перцептивного тренінгу, тренінгу асертивності, груп зустрічей, гештальт-терапії та інших) було включено складовою частиною в ІЛПТ.

«Проживання» ролей у різних проблемних ситуаціях, що і визначило назву «рольового» тренінгу, дозволяє людині, з психологічного боку, можливість скорегувати власні небажані

характерологічні особливості, а також «переробити» певні почуття і стани: знизити інтенсивність негативних переживань і навчитися управляти собою в атмосфері позитивно забарвлених емоцій.

Ролевий тренінг забезпечує прищеплення навички, (що переходить у звичку і потребу), спрямованої уваги до іншої людини, доброзичливого відношення до неї, незалежно від міри знайомства, соціального статусу і тієї ситуації, в якій відбувається спілкування. У тренінгу люди вчаться розумінню іншої людини, розумінню особливостей її характеру і того стану, в якому людина перебуває у конкретний момент, навіть якщо вона свідомо не надає про це ніякої інформації.

У ролевому тренінгу відбувається навчання орієнтуванню у ситуації, тобто навчання легке, без утруднень, виділення основних елементів, що складають ситуацію, і відділення їх від елементів другорядних, що не входять до структури ситуації; а також навчання успішному прогнозуванню динаміки ситуації, передбаченню її благополучного результату і вирішення.

Під час тренінгу люди навчаються швидкому плануванню можливих варіантів діяльності в умовах дефіциту часу і в особливо складних ситуаціях, коли користуватися звичайними, звичними, засвоєними «ходами» не представляється можливим. Важливим моментом тренінгу є освоєння та аналіз самопочуття і різного забарвлення переживань, пов'язаних із проблемами, що найчастіше зустрічаються при психологічній кризі: проблемами взаємин і конфліктів в сім'ї; проблемою поколінь; проблемою прав та обов'язків, а також толерантності у професійній сфері керівництва і підпорядкування; різними морально-етичними проблемами та установками, що містять доброту, порядність, чесність, співпереживання, допомогу, сумлінність, щирість, заздрість, ревності і т. п.

У процесі тренінгу, в умовах спільної діяльності, відбувається поглиблене ознайомлення членів групи, що часто переходить надалі у міцну дружбу, що особливо важливо для самотніх людей і профілактики їхнього стану ізольованості від суспільства. Але найголовніше, тренінг створює умови для здійснення творчої спонтанності і досягнення цілющого катарсису в процесі групової взаємодії, що найкращим чином впливає на процеси навчання.

У лінгвістичному аспекті людина отримує можливість мимовільним чином відпрацювати необхідні іноземні фрази, фонетичні моделі, граматичні конструкції і нову лексику у

природному спілкуванні, займаючись при цьому проблемами особистісного зростання і розвитку, що сприяє покращенню усієї пізнавальної сфери людини, у тому числі, і мовленнєвої.

Для виконання вищезгаданих завдань у тренінгу пропонується моделювання різних проблемних ситуацій, яке виробляється на основі мовленнєвого спілкування іноземною. Метою таких вправ є вирішення поставленої проблеми (найчастіше колективне) шляхом знаходження гідного виходу з ситуацій, що створилися.

Передусім, моделюються ситуації, в яких тренуються вже згадані раніше операції вступу у контакт. Такі вправи особливо корисні людям сором'язливим, що переживають у момент спілкування стан скутості, тривоги і напруги. Матеріал та обставини цих ситуацій мають бути звичними і добре відомими учасникам тренінгу – у більшості випадків це ситуації побутові, з якими багато разів доводилося стикатися.

Описані вище проблемні ситуації, як і усі без виключення вправи ІЛПТ, покликані вирішувати не лише психологічні, але і лінгвістичні завдання. Усі психологічні вправи виконуються іноземною мовою і для її пізнання. Мовний матеріал для такої роботи поступає, в основному, із навчального тексту. Недивлячись на те, що усі психотехніки ІЛПТ мають як психологічну, так і лінгвістичну спрямованість, у нашому тренінгу існують вправи, покликані, у першу чергу, формувати структуру і систему іноземної мови. Виконуються такого роду вправи інтерактивно, у спілкуванні. Психологічні і психолінгвістичні вправи інтегруються і спільно «працюють» на навчання дорослої людини іношомовному мовленню.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Проведене дослідження дозволило розширити основи загальної теорії формування мовлення і створити на цій базі нові психотерапевтичні та психокорекційні технології навчання іноземним мовам у формі лінгвопсихологічних тренінгів. Ці технології дають дорослим людям можливість опановувати іношомовним мовленням за моделлю онтогенезу у короткі терміни практично так само, як якщо б це мовлення було для них рідним. Особливої уваги надалі потребують вивчення психодидактичних ресурсів тренінгу в аспекті розвитку психомовленнєвої компетентності, а також пошук нових психологічних засобів формування іношомовного мовлення у спілкуванні в умовах психотерапевтичного і психокорегувального навчання.

Список використаних джерел

1. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
2. Ледер С. Этические аспекты в психотерапии / С.Ледер // Транскультуральные исследования в психотерапии : сб. науч. тр. – Л., 1989. – С. 15–22.
3. Каган В.Е. Искусство общения. Что такое психотерапия / Виктор Ефимович Каган. – М., 1998. – 384 с.
4. Макаров В.В. Будущее психотерапии / Виктор Викторович Макаров // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – №1. – С. 7–18.
5. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / Кьел Рудестам; Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Дукаревич М.З. Ролевой тренинг (стенограммы лекций) / Майя Захаровна Дукаревич. – М., 1989. – (рукопись).
7. Морено Я. Психодрама / Якоб Морено. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Psihoterapevticheskaya enciklopediya / pod. red. B.D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter Kom, 1998. – 752 s.
2. Leder S. Eticheskie aspekti v psihoterapii / S.Leder // Transkulturalnie issledovaniya v psihoterapii : sb. nauch. tr. – L., 1989. – S. 15–22.
3. Kagan V.E. Iskustvo obshcheniya. Chto takoe psihoterapiya / Viktor Efimovich Kagan. – M., 1998. – 384 s.
4. Makarov V.V. Budushchee psihoterapii /Viktor Viktorovich Makarov// Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal. – 1999. – №1. – S. 7–18.
5. Rudestam Kiel. Gruppovaya psihoterapiya. Psihokorrekcionnie gruppi : teoriya i praktika / Kiel Rudestam; Obshch. red. i vstup. st. L.A. Petrovskoi. – M. : Progress, 1990. – 368 s.
6. Dukarevich M.Z. Rolevoi trening (stenogrammi lekci) / Maya Zaharovna Dukarevich. – M., 1989. – (rukopis).
7. Moreno Y. Psihodrama / Yakob Moreno. – M. : EKSMO-Press, 2001. – 528 s.

S.V. Tsymbal. The formation of foreign language speech in communication by means of socio-psychological training. The article analyzes the possibility of formation of foreign language speech

communication by means of socio-psychological training. It is indicated a variation of this author's integrative linguistic and psychological training, all psychotherapeutic components which form a single and virtually indivisible combination of ends and means, aiming to help the person actively and for a short time to master a foreign language speech. The emphasis is put on the external aspect of speech development and the social processes required for its formation. It is noted that the main objective of this training is the transformation of a foreign language system for live broadcasts – a particular living organism that is wanted painlessly and almost imperceptibly to cultivate. It is noted that the training of communication is the core integrative linguistic and psychological training. It is stated that the most important in the aspect of creating a climate of trust is the first training session, whose task is, above all, the unification of disparate and disturbing individuals into a single cohesive and free from psychological barriers group. The role-based training is creatively reinterpreted and modified in order to fit for teaching adults foreign languages. In this modified form it, along with other psychic techniques: techniques of perceptual training, assertiveness training, groups of meetings, gestalt therapy and others, was incorporated as a part of integrative linguistic and psychological training. It is proved that all the psychological techniques of integrative linguistic and psychological training have a psychological as well as linguistic orientation, the author's training includes exercises that are designed, primarily, to form the structure and system of a foreign language. Such exercises are fulfilled interactively in communication. It is noted that psychological and psycholinguistic exercises are integrated together and «work» to teaching adults foreign language.

Key words: foreign speech, social-psychological training, integrative linguistic and psychological training, communication training, role training.

Received January 08, 2016

Revised January 26, 2016

Accepted February 14, 2016

Особенности жизнестойкости людей с ограниченными возможностями

Chykhantsova O.A. Peculiarities of hardiness of people with disabilities / O.A. Chykhantsova // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 523–533.

О.А. Чиханцова. Особенности жизнестойкости людей с ограниченными возможностями. У статті розкрито вплив життєстійкості людей з обмеженими можливостями на професійну реабілітацію та вплив мотивів на вибір професії, а також проаналізовано зміни в житті людей після професійної реабілітації. Представлено результати дослідження, що розкривають мотиви участі інвалідів у професійній реабілітації. Зазначено, що професійна реабілітація людей з обмеженими можливостями є багатопрофільною і полягає у наступному: професійній реабілітації, професійній підготовці та перепідготовці, системі організації праці інвалідів, адаптації до нового життя, умінні володіти собою.

Визначено життєві цілі людей з інвалідністю після професійної реабілітації. Зроблено висновок, що люди з інвалідністю, які пройшли комплексне профорієнтаційне обстеження і отримали об'єктивні профзаключення-рекомендації з професійного навчання, набагато успішніше освоюють професію, легше адаптуються до процесу навчання і життєвих стресових ситуацій, а також виростають у кваліфікованих фахівців, здатних конкурувати на сучасному ринку праці.

Проаналізовано, що життєдіяльність багатоаспектна і включає необмежено широке коло функцій. Тому, як було відзначено, більше уваги слід було б приділяти розвитку таких навичок: самоволодіння, орієнтації, спілкування, контролю за своєю поведінкою, пересування, здатності до навчання і трудової діяльності, що впливає на життєстійкість особистості.

Досліджено, що життєстійкість виявляється ключовою особистісною перемінною, яка опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності.

Ключові слова: життєстійкість, професійна реабілітація, адаптація, професійне навчання, реабілітація людей з обмеженими можливостями.

Е.А. Чиханцова. Особенности жизнестойкости людей с ограниченными возможностями. В статье раскрыто влияние жизнестойкости лю-

© О.А. Чиханцова

дей с ограниченными возможностями на профессиональную реабилитацию и влияние мотивов на выбор профессии, а также проанализированы изменения в жизни людей после профессиональной реабилитации. Представлены результаты исследования, раскрывающего мотивы участия инвалидов в профессиональной реабилитации. Отмечено, что профессиональная реабилитация людей с ограниченными возможностями является многопрофильной и заключается в следующем: профессиональной реабилитации, профессиональной подготовке и переподготовке, системе организации труда инвалидов, адаптации к новой жизни, умения владеть собой.

Были обозначены жизненные цели людей с инвалидностью после профессиональной реабилитации. Сделан вывод, что люди с инвалидностью, прошедшие комплексное профориентационное обследование и получившие объективные профзаключения-рекомендации по профессиональному обучению, гораздо успешнее осваивают профессию, легче адаптируются к процессу обучения и жизненным стрессовым ситуациям, а также вырастают в квалифицированных специалистов, способных конкурировать на современном рынке труда.

Проанализировано, что жизнедеятельность многоаспектна и включает неограниченно широкий круг функций. Поэтому, как было отмечено, больше внимания следовало бы уделять развитию навыков: самоблагодания, передвижения, ориентации, общения, контроля за своим поведением, способности к обучению и трудовой деятельности, что влияет на жизнестойкость личности.

Доказано, что жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, которая опосредует влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

Ключевые слова: жизнестойкость, профессиональная реабилитация, адаптация, профессиональное обучение, реабилитация людей с ограниченными возможностями.

Постановка проблеми. Життестійкість розглядається як адаптаційний механізм особистості, що дає можливість моделювати життєві цілі людей з особливими потребами після професійної реабілітації, бачити майбутні перспективи у сьогоденні. Життєві домагання, вимоги, очікування, бажання та надії щодо свого життя та майбутнього на шляху самореалізації та самоздійснення особистості вимагають від людини з інвалідністю використання усіх ресурсів та адаптаційних механізмів. Тому, життестійкість може бути чинником оптимальної самореалізації та психологічної якості життя людей з інвалідністю та займає особливе місце під час професійної реабілітації. Ціль професійної реабілітації полягає не тільки в допомозі й сприянні людям з обмеженими можливостями в отриманні професій, наданні допомоги на робочому місці, а й у протиставленні оптимальної

активності особистості та чутливості до внутрішнього і зовнішнього опору.

На нашу думку, професійна реабілітація людей з інвалідністю є одним із найважливіших елементів їх адаптації, успішне проведення якої дозволяє підвищити рівень життєстійкості людей з інвалідністю, полегшити інтеграцію людей з особливими потребами у суспільство, досягти економічної незалежності.

Професійна реабілітація сама по собі вимагає комплексного підходу, оскільки, з одного боку, включає в себе наступні елементи: визначення професійних потенційних можливостей людей з інвалідністю, проведення їх професійної реабілітації, здійснення професійної підготовки або перепідготовки, професійної адаптації та раціонального працевлаштування, а з другого боку, включає життєстійкість, яка може бути системою транзакцій між особистістю та середовищем і проявляється в усвідомленні особистого досвіду, особистої відповідальності та задоволеністю життям.

Завданням нашої роботи є вивчення поглядів науковців щодо поняття життєстійкості та аналіз ролі життєстійкості в професійній реабілітації та адаптації.

На професійному рівні професійна реабілітація та адаптація людей з обмеженими можливостями проявляється через відчуття задоволеності умовами праці та собою на роботі. Соціально-психологічний рівень професійної адаптації характеризується ставленням до об'єднання у великі групи, ставленням до малої групи, якістю відносин між працівниками організації, ставленням до керівника. Слід підкреслити, що професійна реабілітація людей з інвалідністю є багатопрофільною і полягає у професійній підготовці, системі організації праці, адаптації до нового життя та вмінні володіти собою.

Аналіз наукових праць. Проблемою дослідження реабілітації та адаптації людей з обмеженими можливостями у нових соціально-економічних умовах та аналізом різних підходів до визначення життєстійкості особистості займались такі вчені: Л. Васильєва, К. Зборовський, О. Купреєва, Л. Сердюк, Є. Старобина, І. Varanauskienė, A. Valaikienė. Серед публікацій, які розглядають роботу як особливий вид професійної реабілітації по відношенню до людей з інвалідністю, є роботи наступних вчених: Т. Большова, Л. Гуслякова, Є. Смирнова. Результати численних досліджень, спрямованих на пошук психологічних факторів успішного протистояння стресу в умовах професійного виду діяльності свідчать про існування такої особистісної особливості як життєстійкість (Д. Леонтьєв, D. Khoshaba, S. Maddi).

Життестійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. За С. Мадді поняття життестійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику [13]. Дане поняття відображає, з точки зору С. Мадді і Д. Кошаба, психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником психічного здоров'я людини, що є важливим для професійної реабілітації людей з інвалідністю [14].

Варто зауважити, що вчені відносять до показників життестійкості особистості ряд чинників професійної адаптації, а саме: вміння володіти собою, стресостійкість, самооцінку, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень адаптаційного потенціалу, мобілізаційний потенціал, поведінкову регуляцію, ціннісні орієнтації, здатність до ризику та ін. Тому на рівні теоретичного осмислення проблеми професійної реабілітації та адаптації доречно припустити, що існує достеменний зв'язок між даним феноменом та життестійкістю [7; 13; 11].

Ми вважаємо, що інвалідність – це процес обмеження можливостей, процес, де порушуються рухи тіла, функції організму або умови навколишнього середовища знижують активність людей і ускладнюють їх соціальну діяльність, що в свою чергу, впливає на психічне здоров'я людей.

Слід підкреслити, що молодь з інвалідністю, пройшовши комплексне профорієнтаційне обстеження і отримавши об'єктивні профзаключення і рекомендації з професійного навчання, успішніше оволодівають професією, легше адаптуються до навчального процесу і життєвих стресових ситуацій, а також стають кваліфікованими спеціалістами, які здатні конкурувати на сучасному ринку праці [7; 16].

А. Фомінова зазначає, що життестійкість особистості проявляється на трьох рівнях: особистісно-смысловому, соціально-психологічному та психофізіологічному. Результатом прояву життестійкості на особистісно-смысловому рівні є позитивне світовідчуття, осмисленість життя, підвищення його якості. На соціально-психологічному рівні проявляється ефективна саморегуляція та самореалізація через адаптацію до соціуму. На психофізіологічному рівні життестійкість проявляється через оптимальні реакції на стрес, здатність і готовність витримувати стресову ситуацію не знижуючи успішності діяльності [11].

В останні роки проблема реабілітації інвалідів, її основних аспектів та адаптації в соціумі широко вивчається вченими [2; 7; 8; 9; 10].

У професійній реабілітації залученість, як диспозиція життєстійкості, виражається насамперед в наступному: наскільки осмислено працівники з інвалідністю розуміють місію та завдання організації, в якій працюють; яким смислом вони наповнюють свою роль в цій організації та який вклад вони вносять в неї; наскільки вони переймаються професійними проблемами, їх вирішенням.

Об'єкт дослідження – прояв життєстійкості під час професійної реабілітації людей з інвалідністю.

Метою дослідження є вплив життєстійкості на мотивацію професійної реабілітації людей з інвалідністю.

Завдання дослідження:

- вивчення особливостей життєстійкості людей з обмеженими можливостями під час проходження професійної реабілітації;
- вивчення особистісної оцінки ефективності професійної реабілітації її учасниками;
- виявлення результативності професійної реабілітації для людей з обмеженими можливостями.

Методи та організація дослідження. Наше дослідження спрямовано на виявлення ефективності професійної реабілітації, а також психологічних складових цього процесу: вплив життєстійкості, цілей, мотивів на професійну реабілітацію людей з інвалідністю.

Дослідження проводилося на основі напівструктурованого інтерв'ю, що складається з п'яти блоків, які включали в себе питання: 1) життя індивіда до професійної реабілітації; 2) мотиви участі в професійній реабілітації; 3) мотиви вибору професії; 4) особистісна оцінка учасника професійної реабілітації; 5) зміни в житті учасників після професійної реабілітації [15] і анкетування.

Нами було опитано 150 осіб, що проходили реабілітацію у Всеукраїнському центрі професійної реабілітації інвалідів в с. Лютіж (Україна), через рік після її проходження.

Результати дослідження. Усі респонденти нашого анкетування отримали інвалідність в процесі фізичної травми, будучи дорослими людьми. Значна частина опитаних (66,6%) мали досвід попередньої роботи. Досліджувані мали певну зайнятість, наприклад, машиніст поїзда, швачка, педагог, електрик, водій, будівельник, домогосподарка. Третина з них була офіційно працевлаштована.

Незважаючи на те, що більшість з опитуваних не була офіційно працевлаштована до проблем, які виникли зі здоров'ям, вони оцінювали якість свого життя як психологічно благополучне; також вони не відчували потреби проходити професійну реабілітацію, пояснюючи це хорошим станом здоров'я, можливістю вести повноцінний спосіб життя, мали задовільну зайнятість.

Тільки у незначній частині (13%) з опитаних був великий стаж роботи: деякі з них (17%) мають стаж роботи більше 18 років. Відповіді респондентів свідчать про те, що основним мотивом професійної реабілітації для 93,3% було підтвердження групи інвалідності. Іншими причинами також було: придбання нової професії, знань, умінь.

Прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку ця особистісна перемінна відіграє в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям, перш за все, у професійній діяльності. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою особистісною перемінною, яка опосередковує вплив стресогенних факторів (у тому числі хронічних) на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності. І, як показують результати нашого дослідження, майже кожен другий респондент проходив професійну реабілітацію за рекомендацією комісії МСЕ, а не за внутрішніми мотивами. Тільки кожен третій побажав придбати нову професію і освіту в зв'язку з інвалідністю та необхідністю полегшити свою інтеграцію в суспільство.

Але, на жаль, в процесі опитування після проходження професійної реабілітації не було виявлено формування нових смислів, цілей і особистісних якостей для подальшого працевлаштування та професійної самореалізації. Також практично не змінилася внутрішня мотивація опитаних і думка про професійну реабілітацію.

Якісний аналіз відповідей свідчить про те, що після професійної реабілітації не відбулося істотних змін у житті учасників. Це проявляється в оцінюванні якості свого життя самими респондентами, що характеризується як «нижче середнього». Так, 73,3% опитаних не працюють в даний момент, деякі навіть не намагалися знайти роботу, пояснюючи це поганим станом здоров'я, належними умовами роботи, низькою заробітною платою і т.д.

Слід зазначити, що більшість респондентів не мали внутрішньої мотивації до проходження професійної реабілітації та подальшого працевлаштування. Всі вони керувалися лише необхідністю підтвердити групу інвалідності. Тому, більше уваги слід було б приділяти розвитку навичок: самовладання, пересу-

вання, орієнтації, спілкування, контролю за своєю поведінкою, здатності до навчання і трудової діяльності, що впливає на життєстійкість особистості.

Отже, формування життєвих домагань як механізму самодійснення особистості неможливе без усвідомлення та оцінювання власних ресурсів, ресурсів середовища та ймовірності взаємодії між цими двома ресурсами.

Ми припускаємо, що саме здібність особистості будувати життєздатну, продуктивну, оптимальну систему транзакцій між власними ресурсами та ресурсами середовища і визначає специфіку життєстійкості особистості [3].

Висновки. Проаналізувавши дані нашого дослідження, яке проводилося на основі методів описової статистики і контент-аналізу отриманих відповідей, можна зробити висновок, що при відборі людей з інвалідністю для професійної реабілітації слід враховувати здатності людини і можливості їх реалізації.

Результати нашого дослідження показали, що тільки 40 людей (26,7%) продовжили свою професійну діяльність у рамках придбаної кваліфікації. Решта учасників професійної реабілітації набували ті професії, які їм пропонували, тобто, де були вільні місця в групах. Основною причиною проходження професійної реабілітації людей з інвалідністю було підтвердження інвалідності для МСЕ. Якби не наполегливі рекомендації МСЕ, то 93,3% не брали б участі в програмі реабілітації взагалі.

Результати дослідження показали, що мотиви вибору професії не відповідали інтересам і життєвим позиціям людей, які проходили професійну реабілітацію. Тому в учасників не було кризи після її проходження, не було бар'єрів і не було відповідних домагань.

Ми вважаємо, що професійна реабілітація повинна полягати не стільки в придбанні професії, скільки в психологічній корекції життєвих уявлень про своє майбутнє і системи особистісних особливостей, життєвих смислів, самовідношень, впевненості в собі, ставлення до себе та інших, ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Большова Т. Е. Социальное здоровье населения как цель функционирования социальной работы [Текст]: дис... кандидата соц. наук : спец. 22.00.04 / Татьяна Евгеньевна Большова. – Саратов, 1997. – 207 с.
2. Васильева Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с

- ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : Гиуст БГУ, 2012. – 124 с.
3. Психологические теории и концепции личности / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ : Рута, 2001. – 320 с.
 4. Гусякова Л. Г. Основы теории социальной работы: учеб. пособие / Л. Г. Гусякова, Е. И. Холостова. – Москва : Институт социальной работы, 1994. – 187 с.
 5. Иванов Г. Г. Современные концепции профессиональной реабилитации инвалидов / Г. Г. Иванов // Вестник Нижегородского государственного университета. – №2, 2012. – С. 156.
 6. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1. Москва: Смысл, 2002. – С. 56–65.
 7. Сердюк Л. З. Комплексна програма розвитку мотивації учіння та професійного становлення майбутнього фахівця у ВНЗ / Л. З. Сердюк, О. І. Купреєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 2013. – № 10. – С. 205–223.
 8. Смирнова Е. Р. Стратификационный анализ инвалидности // Преодолевая барьеры инвалидности / Е. Р. Смирнова. – Москва : Ин-т социальной работы, 1997. – С. 49–52.
 9. Старобина Е. М. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья: Монография / Е. М. Старобина, Е. О. Гордиевская, И. Е. Кузьмина. – СПб. : Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 352 с.
 10. Смычѳк В. Б. Медико-социальная экспертиза и реабилитация / В. Б. Смычѳк, Г. Я. Хулуп, В. К. Милькаманович. – Мн. : Юнипак, 2005. – 420 с.
 11. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, Прометей, 2012. – 121 с.
 12. Baranauskienė I. Modelling of Prevocational Education of Students with Special Educational Needs: Situation and Opportunities / I. Baranauskienė, A. Valaikienė // Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2013. – P. 150–163.
 13. Maddi S. The personality construct of hardiness Journal of Research in Personality / S. Maddi, R. Harvey, D. Khoshaba, J. Lu, M. Persico. – №36, 2002. – P. 72–85.

14. Maddi S. Journal of Personality Assessment / S. Maddi, D. Khoshaba. – Vol. 63. – № 2, 1994. – P. 265–274.
15. Mylytė J. Edukacinio modelio konstravimas kaip neigaliųjų profesinės reabilitacijos proceso sėkmės priedaida / J. Mylytė, I. Baranauskienė. Magistro darbas. – Šiauliai : Šiaulių universitetas, 2015. – 117 p.
16. Zbarouski K. Icts in education for people with disabilities: Review of innovative practice / K. Zbarouski European Agency for Development in Special Needs Education, UNESCO. – 2011. – 245 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bol'shova T. E. Social'noe zdorov'e naseleniya kak cel' funkcionirovaniya social'noj raboty [Tekst]: dis... kandidata soc. nauk : spec. 22.00.04 / Tat'yana Evgen'evna Bol'shova. – Saratov, 1997. – 207 s.
2. Vasil'eva L. P. Professional'naya reabilitaciya: proforientaciyai otbor na professional'noe obuchenie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami / L. P. Vasil'eva, K. E.H. Zborovskij. – Minsk : Giust BGu, 2012. – 124 s.
3. Psihologicheskie teorii i koncepcii lichnosti / Pod red. P. P. Gornostaya, T. M. Titarenko. – Kiïv : Ruta, 2001. – 320 s.
4. Guslyakova L. G. Osnovy teorii social'noj raboty: ucheb. posobie / L. G. Guslyakova, E. I. Holostova. – Moskva : Institut social'noj raboty, 1994. – 187 s.
5. Ivanov G.G. Sovremennye koncepcii professional'noj reabilitacii invalidov / G.G. Ivanov// Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. – №2, 2012. – S. 156.
6. Leont'ev D. A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii/ D. A. Leont'ev // Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M. V. Lomonosova. – Vyp. 1. Moskva : Smysl, 2002. – S. 56–65.
7. Serdyuk L. Z. Kompleksna programa rozvy'tku moty'vaciyi uchinnyya ta profesijnogo stanovlennya majbutn'ogo faxivcya u VNZ / L. Z. Serdyuk, O I. Kupryeyeva // Aktual'ni problemy' navchannya ta vy'xovannya lyudej z osobly'vy'my' potrebamy', 2013. – № 10. – S. 205–223.
8. Smirnova E. R. Stratifikacionnyj analiz invalidnosti // Preodolevaya bar'ery invalidnosti. E. R. Smirnova. – Moskva : In-t social'noj raboty, 1997. – S. 49–52.
9. Starobina E. M. Professional'naya orientaciya lic s uchetom ogranichennyh vozmozhnostej zdorov'ya: Monografiya /

- E. M. Starobina, E. O. Gordievskaya, I. E. Kuz'mina. – SPb. : Forum, NIC INFRA-M, 2015. – 352 s.
10. Smychyok V. B. Mediko-social'naya ehkspertiza i reabilitaciya / V. B. Smychyok, G. YA. Hulup, V. K. Mil'kamanovich. – Mn. : YUnipak, 2005. – 420 s.
 11. Fominova A. N. Zhiznestojkost' lichnosti / A. N. Fominova. – Moskva : MPGU, Prometej, 2012. – 121 s.
 12. Baranauskienė I. Modelling of Prevocational Education of Students with Special Educational Needs: Situation and Opportunities / I. Baranauskienė, A. Valaikienė // Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2013. – P. 150–163.
 13. Maddi S. The personality construct of hardiness Journal of Research in Personality / S. Maddi, R. Harvey, D. Khoshaba, J. Lu, M. Persico. – №36, 2002. – P. 72–85.
 14. Maddi S. Journal of Personality Assessment / S. Maddi, D. Khoshaba. – Vol. 63. – № 2, 1994. – P. 265–274.
 15. Mylytė J. Edukacinio modelio konstravimas kaip neigaliųjų profesinės reabilitacijos proceso sėkmės prielaida / J. Mylytė, I. Baranauskienė. Magistro darbas. – Šiauliai : Šiaulių universitetas, 2015. – 117 p.
 16. Zbarouski K. Icts in education for people with disabilities: Review of innovative practice / K. Zbarouski European Agency for Development in Special Needs Education, UNESCO. – 2011. – 245 p.

O.A. Chykhantsova. Peculiarities of hardiness of people with disabilities. The article deals with influence of hardiness of people with disabilities to vocational rehabilitation and motives influence on career choices and changes in people's lives after vocational rehabilitation are analyzed. Presented results of research reveal the motives of participation in vocational rehabilitation of the disabled people. The vocational rehabilitation for people with disabilities is multifield and it consists in: vocational rehabilitation, vocational training and retraining, the organization of work of disabled people, adapting to a new life, the ability to master oneself. Life goals of people with disabilities after vocational rehabilitation are determined.

It is concluded that people with disabilities who received comprehensive vocational guidance examination and received objective conclusions and recommendations for vocational training they much more successful master profession, easier adapt to the learning process and life stress, and become qualified specialists, able to compete in the modern market of work.

The life is analyzed in many aspects and it includes unlimited wide range of functions. Therefore, as we noted, more attention should be given to the development of skills: possession of an orientation, communication, control over behavior, movement, learning ability and work, affecting the viability of the personality.

It's revealed that the hardiness is manifested by the main personal variable that mediates the influence of stressful factors to physical and mental health as well as the success of activities.

Key words: hardiness, vocational rehabilitation, adaptation, training, rehabilitation of people with disabilities.

Received January 09, 2016

Revised January 28, 2016

Accepted February 26, 2016

УДК 159.98

М.М. Чичуга
mchych@ukr.net

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ МОЛОДИХ НАЧАЛЬНИКІВ ВІДДІЛЕНЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

Chychuha M.M. Training as a means of preventing destructive mental states of chiefs of departments of social-psychological service at the penal institutions / M.M. Chychuha // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 533–546.

М.М. Чичуга. Тренінг як засіб профілактики деструктивних психічних станів начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань. У статті проаналізовано ефективність результату впровадження авторської тренінгової програми, спрямованої на профілактику деструктивних психічних станів молодих начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань.

Висвітлено основні положення авторського тренінгу, програма якого апробовано в 2014-2015 роках на базі заочного факультету Інституту кримінально-виконавчої служби Національної академії внутрішніх справ.

Вивчено статистичні відмінності між контрольною та експериментальною групами за допомогою параметричного t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок.

Визначено, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, зменшились замкнутість, напруга, боязкість, підозрливість, жорсткість, рівень особистісної тривожності, рівень професійного вигорання та професійної деформації; збільшився рівень комунікабельності, рівень психічної та емоційної стійкості, сміливості, дипломатичності, самоконтролю та релаксації.

Виявлено основна специфіку змін деструктивних психічних станів в експериментальній групі за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона для залежних вибірок.

Здійснено аналіз змін деструктивних психічних станів та якостей контрольної групи до і після тренінгу за допомогою критерію Вілкоксона.

Зроблено висновок, що з метою профілактики деструктивних психічних станів начальників відділень соціально-психологічної служби ефективною в роботі з ними є представлена авторська тренінгова програма, направлена на профілактику та корекцію деструктивних психічних станів та якостей начальників відділень соціально-психологічної служби, що було доведено за допомогою критерію Вілкоксона та t-критерію Ст'юдента.

Ключові слова: деструктивні психічні стани, профілактика, тренінг, тренінгова програма, t-критерій Ст'юдента, критерій Вілкоксона, експериментальна група, контрольна група.

М.М. Чичуга. Тренинг как средство профилактики деструктивных психических состояний начальников отделений социально-психологической службы учреждений исполнения наказаний. В статье проанализирована эффективность результата внедрения авторской тренинговой программы, направленной на профилактику деструктивных психических состояний молодых начальников отделений социально-психологической службы учреждений исполнения наказаний.

Представлены основные положения авторского тренинга, программа которого апробирована в 2014-2015 годах на базе заочного факультета Института уголовно-исполнительной службы Национальной академии внутренних дел.

Изучены статистические различия между контрольной и экспериментальной группами с помощью параметрического t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Определено, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, уменьшились замкнутость, напряжение, робость, подозритель-

ность, жесткость, уровень личностной тревожности, уровень профессионального выгорания и профессиональной деформации; увеличился уровень коммуникабельности, уровень психической и эмоциональной устойчивости, смелости, дипломатичности, самоконтроля и релаксации.

Выявлена основная специфика деструктивных изменений психических состояний в экспериментальной группе с помощью непараметрического критерия Вилкоксона для зависимых выборок.

Осуществлён анализ изменений деструктивных психических состояний и качеств контрольной группы до и после тренинга с помощью критерия Вилкоксона.

Сделан вывод, что с целью профилактики деструктивных психических состояний начальников отделений социально-психологической службы эффективной в работе с ними представлена авторская тренинговая программа, направленная на профилактику и коррекцию деструктивных психических состояний и качеств начальников отделений социально-психологической службы, что было доказано с помощью критерия Вилкоксона и *t*-критерия Стьюдента.

Ключевые слова: деструктивные психические состояния, профилактика, тренинг, тренинговая программа, *t*-критерий Стьюдента, критерий Вилкоксона, экспериментальная группа, контрольная группа.

Постановка проблеми. Профілактика деструктивних психічних станів персоналу установ виконання покарань (далі – УВП) на даний час є досить актуальною проблемою. Це зумовлено тим, що деструктивні психічні стани негативно впливають на психічне та фізичне здоров'я особи, здійснюють руйнівну дію на психіку та дії особистості працівника УВП і сприяють розвитку в цих осіб професійного вигорання та професійної деформації.

Одним з ефективних методів профілактики та корекції деструктивних психічних станів сьогодні є тренінг. Він є найбільш продуктивною формою засвоєння знань та формування професійних властивостей працівника будь-якої організації.

У багатьох дослідженнях вчені розглядають тренінг як метод активного навчання. Зокрема, Є.В. Сидоренко зазначає, що «за своєю ціллю тренінг – це передача технологій дій; за своїм змістом – певна концепція реальності; за формою – інтерактивне навчання, в якому учасники активно діють і взаємодіють один з одним та з тренером» [1, С. 11].

Л.І. Мороз стверджувала, що завдяки впровадженню тренінгових технологій у навчання, можливо повною мірою забезпечити належне формування знань, умінь і професійно значущих психічних властивостей працівника ОВС [2, С. 18].

Тому, можемо припустити, що використання тренінгових технологій у профілактиці та корекції деструктивних психічних

станів персоналу УВП може бути досить дієвим та результативним.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Профілактикою негативних психічних станів працівників Державної кримінально-виконавчої служби, використовуючи тренінгові технології, займалася Т.В. Кушнірова [3]. Проектування, організацію та проведення професійно-психологічного тренінгу при підготовці працівників ОВС здійснювала Л.І. Мороз [2]. Значну увагу тренінговій роботі у вищих навчальних закладах Державної пенітенціарної служби України, спрямованій на професійно-психологічну підготовку майбутніх працівників соціально-психологічної служби, в даний час приділяє М.С. Ятчук [4].

Проте, незважаючи на значні розробки та дослідження науковців, використання тренінгових технологій в профілактиці деструктивних психічних станів молодих начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань (далі – СПС УВП) практично не досліджене.

Мета статті полягає в аналізі ефективності результату впровадження авторського тренінгу, спрямованого на профілактику деструктивних психічних станів молодих начальників відділень СПС УВП.

Завдання:

- презентувати програму тренінгу профілактики та корекції деструктивних психічних станів та якостей начальників відділень СПС;
- проаналізувати статистичні відмінності деструктивних психічних станів та якостей між експериментальною та контрольною групами за допомогою t-критерію Ст'юдента;
- здійснити аналіз змін деструктивних психічних станів та якостей експериментальної групи до і після тренінгу за критерієм Вілкоксона;
- здійснити аналіз змін деструктивних психічних станів та якостей контрольної групи до і після тренінгу за критерієм Вілкоксона.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості деструктивних психічних станів персоналу УВП полягають у специфічних умовах службової діяльності, організації професійної діяльності, наявності ризику, постійному спілкуванні з засудженими, в тому, що службова діяльність зумовлює появу негативних особистісних змін працівників та в необхідності виконання професійних обов'язків у колективі.

Результати проведеного нами раніше емпіричного дослідження свідчать про наявність деструктивних психічних станів в персоналу УВП, причини виникнення яких пов'язані з професійною діяльністю та особистими проблемами співробітників.

Аналіз результатів констатуючого експерименту нашої дисертаційної роботи дає можливість стверджувати, що в молодих начальників відділень СПС деструктивні психічні стани та якості виявляються на вищому рівні, ніж у тих, які працюють більше 5, 10 років в установах. Зокрема, спостерігається на підвищеному рівні замкнутість, жорсткість, підозрілість, напруга, консерватизм, моральна динамічність поведінки, боязкість (страх), особистісна тривожність, а також середній рівень нервово-психічної стійкості в молодих начальників відділень СПС, тобто в екстремальних ситуаціях можливі нервові зриви.

Також було виявлено, що деструктивні психічні стани та якості молодих фахівців, які працюють в УВП до 3 років, впливають на професійне вигорання начальників відділень СПС, тобто сприяють його розвитку.

Тому, з метою профілактики даного явища нами розроблений авторський тренінг, спрямований на профілактику та корекцію деструктивних психічних станів та якостей начальників відділень СПС УВП.

Учасниками формуючого експерименту стали 50 молодих начальників відділень СПС, тобто ті, які працюють в УВП до 3 років.

Результати первинної діагностики свідчать, що до деструктивних психічних станів та якостей, які найбільше потребують корекції та профілактики відносяться: замкнутість, нервово-психічна нестійкість в екстремальних умовах, моральна динамічність поведінки, боязкість (страх), жорсткість, підозрілість, низький рівень дипломатичності та гнучкості поведінки, особистісна тривожність, консерватизм, напруга, середній рівень професійного вигорання, зокрема, середній рівень емоційного виснаження, високий рівень деперсоналізації, початковий рівень професійної деформації.

За результатами діагностики сформовано контрольну та експериментальну групи, в кожену з яких увійшло по 25 начальників відділень СПС зі стажем служби в УВП від 6 місяців до 3 років.

Для вивчення статистичних відмінностей між контрольною та експериментальною групами використовувався параметричний *t*-критерій Ст'юдента, відмінностей виявлено не було.

Зауважимо, що з метою ефективного результату профілактики деструктивних психічних станів ми використовували тренінгові технології та формували в молодих фахівців професійні якості, необхідні їм для подолання деструктивних психічних станів.

Значна увага в тренінгу приділялася навчанню способам саморегуляції психічного стану, корекції деструктивних психічних станів та формуванню таких професійно важливих якостей: впевненість у собі та своїх діях, психічна стійкість, сміливість, рішучість, адекватна самооцінка, тощо.

З метою корекції підвищеного рівня підозрливості, в тренінгу використовуються вправи на зменшення особистісної тривожності та формування впевненості в собі та своїх діях.

Необхідно звернути увагу, що значна частина в тренінгу приділялася формуванню навичок комунікативної гнучкості, дипломатичності, тому, що згідно з нашими даними, рівні цих властивостей низькі, чимала кількість респондентів можуть проявляти жорсткість при спілкуванні з іншими або бути, навпаки, замкнутими.

Тренінгову програму було апробовано в травні 2014 – червні 2015 року на базі заочного факультету Інституту кримінально-виконавчої служби Національної академії внутрішніх справ та впроваджена в навчальний процес Інституту кримінально-виконавчої служби.

Мета тренінгу полягала в корекції та профілактиці деструктивних психічних станів і якостей молодих начальників відділень СПС.

Кількість учасників складала 25 осіб. Тренінг розраховано на 36 годин: 6 днів по 6 годин.

Таблиця 1

Програма тренінгу профілактики і корекції деструктивних психічних станів та якостей молодих начальників відділень СПС УВП

Модуль 1. Актуалізація проблем деструктивних психічних станів в роботі персоналу УВП	Визначення поняття деструктивних психічних станів. Визначення актуальних проблем деструктивних психічних станів в роботі персоналу установ виконання покарань. Аналіз змін деструктивних психічних станів в працівників УВП протягом робочого дня.
---	--

Модуль 2. Визначення основних деструктивних психічних станів, які присутні в професійній діяльності начальників відділень СПС УВП.	Визначення ознак деструктивних психічних станів, причини виникнення, факторів, які найбільше впливають на їх розвиток. Визначення основних способів профілактики деструктивних психічних станів.
Модуль 3. Техніки мінімізації впливу деструктивних психічних станів на ефективність службової діяльності та особистість начальників відділень СПС УВП.	Навчання способам саморегуляції психічного стану: способам нормалізації психічного стану, способам регуляції дихання, способам керування тонусом м'язів і рухів, способам саморегуляції психічного стану, пов'язаних із впливом слова (самонакази, самопрограмування, самозаохочення).
Модуль 4. Формування активної особистісної позиції щодо протидії впливу деструктивним психічним станам на ефективність професійної діяльності та особистість начальників відділень СПС УВП.	Корекція деструктивних психічних станів та якостей (агресивності, тривожності, страху, підозрливості, замкнутості) і формування, необхідних начальникам відділень СПС УВП для попередження деструктивних психічних станів, професійних якостей зокрема: адекватної самооцінки, психічної стійкості, впевненості в собі та своїх діях, рішучості, сміливості, гнучкості, дипломатичності, комунікабельності, стриманості.

В таблиці 1. відображено 4 модулі, з яких складається тренінг. Реалізація всіх чотирьох модулів тренінгової програми сприяє корекції та профілактиці деструктивних психічних станів та якостей молодих начальників відділень СПС.

Звертаючи увагу на мету та завдання нашої статті, ми не будемо зупинятися на аналізі тренінгових вправ, проте детальніше проаналізуємо зміни, які відбулися в контрольній та експериментальній групі після тренінгу.

Для того, щоб виявити, які зміни деструктивних психічних станів та якостей відбулися після тренінгу ми провели контрольний (заклучний) зріз із використанням комплексу психодіагностичних методик, що й на попередньому етапі.

За результатами вторинної діагностики формуючого експерименту було виявлено наступні відмінності між контрольною та експериментальною групами (Таблиця 2.)

Таблиця 2

Результати обробки даних контрольної і експериментальної груп за t-критерієм Ст'юдента (вторинна діагностика)
N= 50

Перемінні	Середнє		t -критерій	p -level
	Контроль-на	Експериментальна		
Фактор А	4,4800	5,8800	-2,011	0,050
Фактор В	5,2400	5,5200	-0,414	0,681
Фактор С	5,4400	6,5200	-2,282	0,027
Фактор Е	6,6000	6,2800	0,670	0,506
Фактор F	5,6000	6,1200	-1,160	0,252
Фактор G	6,2000	7,0800	-1,525	0,134
Фактор Н	4,9600	6,1600	-2,131	0,038
<i>Фактор I</i>	<i>4,0800</i>	<i>5,1200</i>	<i>-1,808</i>	<i>0,077</i>
<i>Фактор L</i>	<i>7,0000</i>	<i>6,0800</i>	<i>1,739</i>	<i>0,088</i>
Фактор М	4,8800	4,3200	1,046	0,301
Фактор N	5,6000	6,5600	-2,182	0,034
Фактор О	5,8400	4,4400	2,097	0,041
Фактор Q1	4,0400	5,0800	-1,755	0,086
Фактор Q2	5,3600	5,9600	-1,112	0,272
Фактор Q3	5,9200	7,2000	-2,338	0,024
Фактор Q4	5,0000	4,2800	2,009	0,050
Професійна деформація	25,1200	21,9600	1,609	0,114
<i>Емоційне виснаження</i>	<i>23,8000</i>	<i>21,6400</i>	<i>1,848</i>	<i>0,071</i>
Деперсоналізація	14,6400	12,8800	2,193	0,034
<i>Редукція досягнень</i>	<i>31,0400</i>	<i>28,6000</i>	<i>1,715</i>	<i>0,093</i>
Ситуативна тривожність	24,2800	22,2400	1,058	0,295
Особистісна тривожність	40,9200	36,4800	2,220	0,031
Нервово-психічна стійкість	5,4000	6,6800	2,266	0,028

*Примітка! Напівжирним шрифтом в таблиці виділені яскраві відмінності між групами, курсивом – тенденція до відмінностей.

Отже, за результатами формуючого експерименту можна побачити значні відмінності між контрольною та експериментальною групами за наступними показниками: фактор А (замкнутість-комунікабельність), фактор С (емоційна стійкість), фактор Н (боязкість – сміливість), фактор N (прямолінійність-дипломатичність), фактор О (тривога-спокій), фактор Q3 (низький самоконтроль-високий самоконтроль), фактор Q4 (релаксація-

напруга), особистісна тривожність, нервово-психічна стійкість, деперсоналізація. Тобто в експериментальній групі, на відміну від контрольної, зменшилися замкнутість, тривога, напруга, бязкість, рівень особистісної тривожності, рівень деперсоналізації (як компонент професійного вигорання) і збільшилися: комунікабельність, рівень психічної та емоційної стійкості, сміливості, дипломатичності, самоконтролю та релаксації.

Тенденцію до статистичних змін ми виявили за такими показниками: фактор І (жорсткість-чутливість), фактор L (підозрілість), фактор Q1 (консерватизм-радикалізм), емоційне виснаження, редукція досягнень, які свідчать про тенденцію до зменшення підозрілості, жорсткості, консерватизму, емоційного виснаження та редукції досягнень (як одного з компонентів професійного вигорання).

Крім того, відповідно до результатів, зазначених в таблиці 2, за фактором G (моральна динамічність поведінки – моральна нормативність поведінки) та рівнем професійної деформації можна стверджувати, що рівень моральної нормативності поведінки молодих начальників відділень СПС підвищився, а рівень професійної деформації зменшився.

Отже, описані вище дані проведеного дослідження свідчать про те, що запропонована тренінгова програма на профілактику та корекцію деструктивних психічних станів молодих начальників відділень СПС УВП була ефективною.

За допомогою критерію Вілкоксона було виявлено основну специфіку змін деструктивних психічних станів та якостей в експериментальній групі (таблиця 3).

Таблиця 3

Результати статистичної обробки емпіричних даних експериментальної групи до і після експерименту за критерієм Вілкоксона

N = 25 осіб

Показники	Негативні ранги ^a	Позитивні ранги ^b	Зв'язки ^c	Z	p
Фактор А	0	24	1	4,406	0,000
Фактор В	0	10	15	3,162	0,002
Фактор С	0	11	14	2,961	0,003
Фактор Е	11	3	11	2,364	0,018
Фактор F	0	8	17	2,828	0,005
Фактор G	0	17	8	3,739	0,000
Фактор H	0	17	8	3,716	0,000

Фактор I	0	18	7	3,866	0,000
Фактор L	13	0	12	3,305	0,001
Фактор M	12	0	14	3,276	0,001
Фактор N	0	14	11	3,416	0,001
Фактор O	17	0	8	3,666	0,000
Фактор Q1	0	17	8	3,727	0,000
Фактор Q2	0	14	11	3,448	0,001
Фактор Q3	0	14	11	3,345	0,001
Фактор Q4	11	0	14	3,002	0,003
Професійна Деформація	21	0	4	4,048	0,000
Емоційне Виснаження	22	0	3	4,151	0,000
Деперсоналізація	21	0	4	4,060	0,000
Редукція особистих досягнень	22	0	3	4,155	0,000
Ситуативна тривожність	16	0	9	3,528	0,000
Особистісна тривожність	23	0	2	4,211	0,000
Нервово-психічна стійкість	0	19	6	3,919	0,000

^a – показники після експерименту < показників до експерименту

^b – показники після експерименту > показників до експерименту

^c – показники після експерименту = показникам до експерименту

Отже, варто сказати, що в процесі формуючого експерименту відбулася динаміка деструктивних психічних станів та якостей молодих начальників відділень СПС, що вплинуло на рівень професійного вигорання та професійної деформації.

Тренінгова програма профілактики та корекції деструктивних психічних станів і якостей начальників відділень СПС УВП сприяла зменшенню в респондентів експериментальної групи замкнутості в собі, боязкості (страху), жорсткості, підозрілості, особистісної тривожності, напруги, моральної динамічності поведінки, професійної деформації та професійного вигорання.

У свою чергу, в експериментальній групі спостерігалось підвищення рівня нервово-психічної стійкості, комунікабельності, гнучкості та дипломатичності, сміливості, самостійності, самоконтролю.

Також позитивний вплив формуючий експеримент спричинив в деякій мірі й на інтелектуальний рівень, зокрема, в респон-

ментів підвищився рівень абстрактного, творчого мислення, яке може стати в нагоді в екстремальних ситуаціях.

У контрольній групі ми також виявили зміни в рамках формуючого експерименту, найбільш значні з них представлені в таблиці 4.

Таблиця 4
Результати статистичної обробки даних контрольної групи до і після експерименту за допомогою критерію Вілкоксона
N = 25 осіб

Показники	Негативні ранги ^a	Позитивні ранги ^b	Зв'язки ^c	Z	p
Фактор А	0	3	22	1,732	0,083
Фактор В	2	0	23	1,414	0,157
Фактор С	4	0	21	2,000	0,046
Фактор Е	0	2	23	1,414	0,157
Фактор F	0	2	23	1,414	0,157
Фактор G	2	4	19	0,816	0,414
Фактор H	1	4	20	1,342	0,180
Фактор I	3	0	22	1,732	0,083
Фактор L	0	3	22	1,732	0,083
Фактор M	2	0	23	1,414	0,157
Фактор N	3	0	22	1,732	0,083
Фактор O	0	4	21	1,890	0,059
Фактор Q1	3	1	21	1,000	0,317
Фактор Q2	3	1	21	0,378	0,705
Фактор Q3	1	2	22	0,577	0,564
Фактор Q4	0	5	20	2,121	0,034
Професійна деформація	1	3	21	1,289	0,197
Емоційне виснаження	0	5	20	2,070	0,038
Деперсоналізація	0	4	21	1,857	0,063
Редукція особистих досягнень	0	3	22	1,732	0,083
Ситуативна тривожність	0	3	22	1,633	0,102
Особистісна тривожність	1	6	18	1,933	0,053
Нервово-психічна стійкість	5	0	20	2,070	0,038

^a – показники після експерименту < показників до експерименту

^b – показники після експерименту > показників до експерименту

^c – показники після експерименту = показникам до експерименту

Отже, відповідно до статистичної обробки емпіричних даних за допомогою критерію Вілкоксона в контрольній групі теж відбулися зміни. Враховуючи те, що в контрольній групі не були проведені додаткові заходи з метою профілактики та корекції деструктивних психічних станів, як це було зроблено в експериментальній групі, зміни за деякими показниками відбулися в негативну сторону, а за деякими – в позитивну.

Зміни в негативну сторону ми виявили за такими показниками, зокрема: збільшився рівень підозрілості, напруги, особистісної тривожності, жорсткості, прямолінійності, професійної деформації та професійного вигорання, зменшився рівень нерво-психічної стійкості.

Також ми знайшли в контрольній групі зміни і в позитивну сторону, зокрема: тенденцію до підвищення комунікабельності та сміливості. Це свідчить, про те, що замкнутість та боязкість (страх) в начальників відділень СПС контрольної групи почали зменшуватись.

Таку тенденцію можна пояснити:

- по-перше, навчанням респондентів в Інституті кримінально-виконавчої служби, яке сприяє підвищенню кваліфікації начальників відділень СПС та формуванню в них, в певній мірі, професійних навичок та якостей;
- по-друге, за час формуючого експерименту начальники відділень СПС контрольної групи набули практичного та життєвого досвіду, їм доводилося більше спілкуватися із засудженими та колегами, зіштовхуватися зі складними службовими ситуаціями, які призводили до підвищення комунікабельності і сміливості;
- по-третє, впливом процесу адаптації, який відбувався в начальників відділень СПС під час експерименту, тобто працівники в певній мірі пристосувалися до умов та специфіки професійної діяльності, що також позитивно почало впливати на індивідуально-психологічні особливості особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, представлена в статті авторська тренінгова програма, направлена на профілактику та корекцію деструктивних психічних станів та якостей начальників відділень СПС є ефективною в роботі з ними, що було доведено за допомогою статис-

тичної обробки емпіричних даних в експериментальній групі з використанням критерію Вілкоксона та статистичної обробки даних контрольної та експериментальної груп за допомогою t-критерію Ст'юдента.

Тренінгова програма та результати досліджень використовуватимуться в професійно-психологічній підготовці начальників відділень СПС УВП, а також в навчальному процесі Інституту кримінально-виконавчої служби, зокрема, при викладанні дисципліни «Професійно-психологічна підготовка».

Список використаних джерел

1. Сидоренко Е. В. Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Издательство «Речь», «Сидоренко и Ко», Серия «Бизнес-технологии XXI века», 2007. – 336 с.
2. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України. Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.06 / Л.І. Мороз; Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К., 2008. – 35 с.
3. Кушнірова Т. В. Професійно-психологічна підготовка працівників ДКВС щодо нейтралізації негативних психічних станів та профілактики суїцидальної поведінки / Т. В. Кушнірова. – К. : «МП Леся», 2014. – 60 с.
4. Ятчук М.С. Тренінгова робота у вищих навчальних закладах Державної пенітенціарної служби України / М.С. Ятчук// Інноваційні технології у вищих навчальних закладах. Зб. матеріалів круглого столу (Київ, 30 квітня 2015 р.). – К. : «ЦК «КОМПРИНТ», 2015. – С. 92–97.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Sidorenko E. V. Tehnologija sozdanija treninga. Ot zamysla k rezul'tatu / E.V. Sidorenko. – SPb. : Izdatel'stvo «Rech'», «Sidorenko i Ko», Serija «Bizness-tehnologii XXI veka», 2007. – 336 s.
2. Moroz L.I. Teoretychni ta prykladni zasady profesijno-psyhologichnogo treningu pracivnykiv organiv vnutrishnih sprav Ukraїny. Avtoref. dys. d-ra psyhol. nauk: 19.00.06 / L.I. Moroz; Kyi'v. nac. un-t vnutr. sprav. – K., 2008. – 35 s.
3. Kushnirova T. V. Profesijno-psyhologichna pidgotovka pracivnykiv DKVS shhodo nejtralizacii' negatyvnyh psyhichnyh staniv ta profilaktyky sui'cydal'noi' povedinky / T.V. Kushnirova. – K. : «MP Lesja», 2014. – 60 s.

4. Jatchuk M.S. Treningova robota u vyshhyh navchal'nyh zakladah Derzhavnoi' penitenciarnoi' sluzhby Ukrainy/ M.S. Jatchuk // Innovacijni tehnologii' u vyshhyh navchal'nyh zakladah. Zb. materialiv kruglogo stolu (Kyj'v, 30 kvitnja 2015 r.). – K. : «СК «KOMPRYNT», 2015. – S. 92–97.

M.M. Chychuha. Training as a means of preventing destructive mental states of chiefs of departments of social-psychological service at the penal institutions. The article envisages the efficiency of implementation of author's training program aiming at the prevention of destructive mental states of young heads of departments of social-psychological service at the penal institutions.

The main principles of the author's training program which was tested in 2014-2015 on the basis of the correspondence faculty of the Institute of Criminal-Executive service at National Academy of Internal Affairs.

The statistical differences between control and experimental groups using a parametric T-criterion of Student test for independent samples are studied.

It is determined that the experimental group unlike the control has decreased isolation, anxiety, tension, timidity, suspicion, rigidity, level of personal anxiety, professional burnout and professional deformation. The level of communication, level of mental and emotional stability, courage, diplomacy, self-control and relaxation has increased.

The main specificity of changes in destructive mental states in the experimental group using nonparametric criterion of Wilcoxon test for dependent samples is revealed. The analysis of changes in the destructive mental states and qualities of the control group before and after training is made using the Wilcoxon test.

It is concluded that for the prevention of destructive mental states of chiefs of departments of social-psychological services, the author's training program appears effective in the work with them, aimed at prevention and correction of destructive mental states and qualities of the heads of departments of socio-psychological service that was proved by Wilcoxon test and T-criterion of Student.

Key words: destructive mental states, prevention, training, training program, T-criterion of Student, Wilcoxon test, experimental group, control group.

Received January 08, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 27, 2016

Дослідження структури вольової організації особистості методом самооцінки

Shamljan K.M. The study of the structure of volitional organization of personality using the method of self-assessment / K.M. Shamljan // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 547–557.

К.М. Шамлян. Дослідження структури вольової організації особистості методом самооцінки. Предметом дослідження є вольова організація особистості як система сталих характеристик вольової активності. Метою дослідження є аналіз структури вольової організації особистості як системи сталих характеристик вольової активності, визначення її ключових параметрів.

Наведено результати емпіричного дослідження, в якому застосовувався метод прямого оцінювання досліджуваними властивостей свого ідеального та реального «Я». Оцінюванню було піддано властивості, які характеризують вольову сферу особистості, її діяльність, енергетичний рівень, та інші. Проаналізовано абсолютні та відносні показники самооцінки.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою порівняльного, кореляційного, факторного та кластерного аналізу.

Порівняльний аналіз виявив певні відмінності в результатах оцінювання за статтю: дівчата дещо вище оцінюють рівень розвитку у себе системних, або «вторинних» вольових якостей і тих, що уособлюють гальмівну функцію волі.

У структурі вольової організації особистості виділено три фактори – вольова активність, вольовий контроль, самоорганізація.

Кластерний аналіз виділив чотири групи досліджуваних осіб, які відрізняються за структурою вольової організації особистості. Перша група – «організовані» – характеризується поєднанням високої організованості та середнім рівнем вольового контролю та ще нижчою вольовою активністю. Друга група – «терплячі та стримані». Третя група – «нетерплячі, неорганізовані, але достатньо активні». Четверта група характеризується найвищими показниками за першим фактором: «вольові, не досить організовані».

Ключові слова: вольова організація особистості, самооцінка, вольові якості, Я-реальне, Я-ідеальне, вольовий контроль, вольова активність, організованість.

К.М. Шамлян. Исследование структуры волевой организации личности методом самооценки. Предметом исследования является волевая организация личности как система устойчивых характеристик волевой активности. Целью исследования является анализ структуры волевой организации личности как системы устойчивых характеристик волевой активности, определение её ключевых параметров.

Приведены результаты эмпирического исследования, в котором применялся метод прямого оценивания исследуемыми качествами своего идеального и реального Я. Оцениванию подверглись качества, которые характеризуют волевую сферу личности, её деятельность, энергетический уровень, и другие. Проанализированы абсолютные и относительные показатели самооценки.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью сравнительного, корреляционного, факторного и кластерного анализа.

Сравнительный анализ выявил некоторые различия в результатах оценивания по полу: девушки несколько выше оценивают уровень развития у себя системных, или «вторичных» волевых качеств и тех, которые олицетворяют тормозную функцию воли.

В структуре волевой организации личности выделено три фактора – волевая активность, волевой контроль, самоорганизация.

Кластерный анализ выделил четыре группы испытуемых, отличающихся по структуре волевой организации личности. Первая группа – «организованные» – характеризуется сочетанием высокой организованности, средним уровнем волевого контроля и меньшей волевой активностью. Вторая группа – «терпеливые и сдержанные». Третья группа – «нетерпеливые, неорганизованные, но достаточно активные». Четвертая группа характеризуется высокими показателями по первому фактору: «волевые, недостаточно организованы».

Ключевые слова: волевая организация личности, самооценка, волевые качества, Я-реальное, Я-идеальное, волевой контроль, волевая активность, организованность.

Постановка проблеми. Вольові якості належать до ряду найсуттєвіших в особистості: «У всьому великому та героїчному, що робила людина, у найбільших її досягненнях вольові якості завжди відігравали значну роль» [3, с. 612]. Ці слова класика з особливою актуальністю звучать зараз, оскільки сучасні умови ставлять підвищені вимоги власне до вольової сфери особистості.

Аналіз літератури з психології волі свідчить про те, що до вольових відносять досить широкий спектр психічних властивостей; єдиного погляду щодо їх кількості та критеріїв виділення серед інших психічних властивостей немає.

Класифікація та систематизація вольових якостей відбувалася за наступними критеріями: роль, яку відіграє вольова якість на різних етапах вольової діяльності (С.Рубінштейн);

просторово-часові та енергетично-інформаційні параметри (В. Нікандров); участь у різних ланках психічного управління (М. Брицхін); динаміка процесів збудження та гальмування (В. Селіванов); функція у процесі вольової регуляції (В. Калін).

Кількість вольових якостей у різних класифікаціях варіює від однієї до більше двох десятків. Найчастіше вказують на наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, самовладання, дисциплінованість, організованість, ініціативність. У деяких переліках найважливішого значення надають упевненості (Є. Щербаков), терпінню (Є. Ільїн), цілеспрямованості (А. Пуні), самоуправлінню організацією психічних функцій (В. Калін) тощо.

Метою дослідження є аналіз структури вольової організації особистості як системи сталих характеристик вольової активності, визначення її ключових параметрів.

Виклад основного матеріалу. У попередніх наших роботах [4; 5] було детально проаналізовано проблему емпіричного дослідження вольової сфери особистості, зокрема діагностичні можливості рефлексивних методів. У даній роботі в якості інструментарію ми використовуємо пряме оцінювання досліджуваними своїх вольових властивостей.

В основу методики нашого дослідження покладено методику самооцінки Дембо-Рубінштейн, яка полягає у безпосередньому оцінюванні (шкалюванні) досліджуваними своїх особистих якостей. До традиційних шкал (розум, здоров'я, щастя) було додано шкали якостей, які характеризують вольову сферу людини, її діяльність та енергетичний рівень. Досліджуваній особі було запропоновано на кожній шкалі відзначити рівень розвитку у себе відповідної якості в даний момент свого життя (ці емпіричні показники ми умовно назвали оцінки властивостей Я-реального), потім відзначити рівень розвитку тих же властивостей, при якому досліджуваний відчував би задоволення собою, гордість за себе (оцінки властивостей Я-ідеального). Також розглядався показник ступеня задоволення розвитком тої чи іншої якості як відношення оцінки властивості Я-реального до її оцінки Я-ідеального). В опитуванні взяли участь 64 особи (студенти та аспіранти університету віком від 20 до 34 років), з них 32 дівчини та 32 хлопця.

Статистичне оброблення даних здійснювалося за допомогою програми STATISTICA 6. Використано методи описової статистики, порівняльний, факторний і кластерний аналіз.

Результати порівняльного аналізу представлено у табл.1. Перша колонка числових даних свідчить про високий рівень домагань стосовно всіх властивостей (показники вище 80 балів), рейтинг бажань очолює тріада «здоров'я, щастя, розум». Ієрархія бажаних вольових якостей: насамперед, самостійність та цілеспрямованість; потім – упевненість в собі, рішучість та організованість; далі – енергійність, відповідальність, сміливість та витривалість; щільно до них примикають – сила волі, контроль поведінки, дисциплінованість та врівноваженість; і замикають ієрархію (але також з високим рейтингом) наступні властивості – наполегливість, працелюбність, витримка і самовладання, фізична сила, терпіння та ініціативність. Коридор оцінок властивостей, які характеризують діяльнісно-вольову сферу Я-ідеального, досить вузький, тому різниці в оцінках найшвидше мають випадковий характер.

Таблиця 1

Середні значення оцінок властивостей Я-реального та Я-ідеального для всієї групи досліджуваних осіб та t-критерій Ст'юдента для незалежних змінних

Властивість	Оцінка властивості Я-ідеального	Оцінка властивості Я-реального	t-критерій для незалежних змінних
Здоров'я	95,746	71,016	11,732
Розум	91,159	69,063	10,725
Сила волі	86,803	64,762	7,263
Фізична сила	84,032	64,234	6,545
Енергійність	87,745	71,344	6,116
Цілеспрямованість	89,597	71,016	7,420
Наполегливість	85,667	69,953	6,502
Витривалість	87,347	71,275	4,873
Самостійність	89,810	71,641	7,753
Ініціативність	82,274	65,938	6,387
Відповідальність	87,726	77,047	3,834
Працелюбність	85,597	70,828	5,948
Організованість	88,475	71,297	6,870
Дисциплінованість	86,355	73,265	4,455
Рішучість	88,774	65,016	8,538
Сміливість	87,540	66,860	7,569
Терпіння	82,774	65,078	4,779
Витримка, самовладання	84,871	65,703	6,573

Контроль поведінки	86,629	71,719	5,713
Упевненість у собі	88,889	67,656	7,034
Врівноваженість	86,111	69,969	5,318
Щасливість	93,951	74,186	7,033

Дані стосовно Я-реального свідчать про те, що у цілому досліджувані студенти мають досить високу, і разом з тим реалістичну самооцінку своїх властивостей. Діапазон оцінювання вольових якостей, як і у першому випадку, тут також досить вузький – від 64 («фізична сила») до 77 балів («відповідальність»).

Порівняльний аналіз та перевірка за *t*-критерієм для незалежних змінних засвідчив статистично значущі відмінності по всіх показниках на рівні значущості $p < 0,01$. Найбільші розбіжності стосуються оцінок здоров'я та розуму. З тріади «здоров'я, розум, щастя» найвищий ступінь задоволення припадає на щастя (показник задоволення 0,79).

Найменше розходження між оцінками бажаного та реального рівня властивості стосується відповідальності. Ця якість виділяється з-поміж інших, що характеризують морально-вольову сферу, і є найвищою самооцінкою і найвищим показником задоволення рівнем її розвитку (0,875). Високий показник задоволеності характеризує дисциплінованість (0,85), найнижчі показники – відносяться до рішучості (0,73), сили волі (0,74), сміливості (0,75).

Отже, досліджувані студенти досить високо оцінюють більшість характеристик діяльнісно-вольової сфери, вважають себе насамперед відповідальними та дисциплінованими. Разом з тим, відчувають, що їм трохи бракує рішучості, сили волі та сміливості, порівняно зі своїми еталонними уявленнями.

Порівняльний аналіз виявив певні відмінності в результатах оцінювання за статтю. Насамперед, це стосується оцінок Я-ідеального. Дівчата вище, ніж хлопці оцінюють цінність більшості якостей Я-ідеалу, за винятком фізичної сили та витривалості. Статистично значущі відмінності на рівні $p < 0,01$ стосуються оцінок рішучості ($t=2,702$), самостійності ($t=2,674$), на рівні $p < 0,05$ – оцінок терпіння ($t=2,163$) та дисциплінованості ($t=2,544$).

У таблиці 2 представлено відмінності за статтю в оцінках властивостей Я-реального (абсолютний показник самооцінки) та у показниках задоволеності рівнем розвитку цих властивостей (відносний показник самооцінки як відношення оцінки Я-реального до Я-ідеального)

Таблиця 2

Відмінності за статтю у результатах оцінювання

Властивість	Хлопці		Дівчата	
	Оцінка влас- тивості Я-реального	Показник задоволе- ності рівнем власливості	Оцінка влас- тивості Я-реального	Показник задоволе- ності рівнем власливості
Здоров'я	73,84	0,77	68,19	0,71
Розум	69,41	0,77	68,72	0,75
Сила волі	66,97	0,76	62,63	0,73
Фізична сила	69,00	0,79	59,47	0,74
Енергійність	70,63	0,81	72,06	0,82
Цілеспрямованість	69,19	0,79	72,83	0,79
Наполегливість	69,78	0,82	70,13	0,81
Витривалість	73,65	0,82	69,74	0,81
Самостійність	70,47	0,81	72,81	0,78
Ініціативність	62,88	0,78	69,00	0,82
Відповідальність	73,50	0,85	80,59	0,90
Працелюбність	70,66	0,83	71,00	0,82
Організованість	67,47	0,79	75,13	0,82
Дисциплінованість	70,44	0,86	76,81	0,85
Рішучість	65,84	0,77	64,19	0,69
Сміливість	67,38	0,78	66,34	0,75
Терпіння	61,25	0,78	68,91	0,79
Витримка, самовладання	63,94	0,78	67,47	0,77
Контроль поведінки	70,44	0,83	73,00	0,82
Упевненість у собі	67,50	0,77	67,81	0,75
Врівноваженість	69,88	0,82	70,06	0,80
Щасливість	72,47	0,77	75,91	0,81
Інтегральні показники самооцінки	68,94	0,80	70,12	0,79

Загалом відмінності у показниках самооцінки незначні. Дівчата дещо вище, ніж хлопці, оцінюють рівень розвитку у себе тих якостей, які уособлюють гальмівну функцію волі (терпіння, витримки та самовладання, контролю поведінки), а також тих, які належать до системних, або «вторинних» (В. Калін [2]) – ініціативності, відповідальності, організованості, дисциплінова-

ності. Хлопці вище оцінують свій рівень витривалості, сили волі та фізичної сили. Статистично значуща відмінність стосується лише останньої характеристики ($t=2,030$ для рівня значущості $p<0,05$). Примітно, що при різних абсолютних показниках самооцінки у хлопців і дівчат деяких якостей, відносні показники самооцінки цих якостей майже не відрізняються. Наприклад, хлопці задоволені своїм терпінням, дисциплінованістю у такій же мірі як і дівчата, хоча рівень розвитку цих властивостей помітно менший, оскільки ці якості вони не вважають настільки важливими для себе.

Інтегральні показники самооцінки майже не відрізняються, але діапазон значень відносних показників у дівчат ширший, ніж у хлопців – відповідно $0,69\div 0,90$ і $0,76\div 0,86$. Найбільше дівчата задоволені своїм рівнем відповідальності, найменше – рішучості. Отже, у хлопців самооцінки властивостей Я-реального рівніші при меншому рівні домагань стосовно ідеального «Я».

Детальніше розглянемо результати за шкалами властивостей, які характеризують реальне «Я». Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущі зв'язки (на рівні $p<0,05$) майже між всіма цими шкалами за винятком шкал здоров'я та фізичної сили. Оцінки здоров'я не корелюють з оцінками багатьох вольових властивостей (самоконтролем, терпінням, дисциплінованістю, організованістю, відповідальністю, цілеспрямованістю). Оцінки фізичної сили не корелюють з оцінками відповідальності, організованості та дисциплінованості. Можна припустити, що коли людина відчуває себе здоровою та фізично сильною, то або зменшується її чутливість до різного роду перешкод та труднощів, які трапляються в житті, або вона з легкістю їх долає. А це зменшує потребу у вмиканні механізмів вольової регуляції.

З тріади «здоров'я, розум, щастя» найвищі кореляції зі всіма шкалами вольових якостей має шкала розуму: від $r=0,45$ зі шкалою терпіння до $r=0,66$ зі шкалою цілеспрямованості. Як тут не згадати Л. Виготського[1], який до волі, у власному розумінні цього слова, відносив засоби та шляхи панування думки над дією, що підтверджувало старе вчення інтелектуалістів.

Дані по шкалі щастя мають найвищі кореляції зі шкалами працелюбності та впевненості у собі: працелюбність забезпечує людині досить високі результати в її життєдіяльності, що підтримує її впевненість у собі, а впевненість, швидше всього, впливає на виникнення відчуття щастя.

Шкали оцінок усіх вольових якостей тісно пов'язані між собою. Причину цього ми бачимо, по-перше, у спорідненості всіх цих властивостей; по-друге, в індивідуальній схильності досліджуваних осіб щодо шкалювання – давати, або завищені або занижені оцінки.

Заслужують на увагу кореляції шкали сили волі: найвищі з цілеспрямованістю, працелюбністю та фізичною силою (0,65; 0,64; 0,63; 0,63, відповідно), найнижчі – із самостійністю та здоров'ям (0,35; 0,32). Цікаво, який смисл вкладають наші студенти у поняття сили волі, адже воно має інтегрувати всі її аспекти, представлені в оцінюваних властивостях. Наведемо результати факторного аналізу (методом головних компонент з обертанням варимакс) оцінок властивостей, які характеризують діяльнісно-вольову сферу. Відповідно до критеріїв Кайзера і Кеттелла, виділено три фактори (72,6 % загального внеску у сумарну дисперсію).

Перший фактор (55,95%) утворюють шкали сміливості (0,87), ініціативності (0,83), енергійності (0,79), цілеспрямованості (0,65), наполегливості (0,64), впевненості у собі (0,61). Цей фактор можна умовно назвати «вольова активність».

Другий фактор (10,38%) – «вольовий контроль» утворюють шкали врівноваженості (0,89), витримки та самовладання (0,81), контролю поведінки (0,81), терпіння (0,76).

Ці два фактори уособлюють відповідно спонукальну та гальмівну функцію волі, їхній стрижень складають формально-динамічні та первинні, або «базальні» (В. Калін) вольові якості: енергійність і сміливість у першому факторі, врівноваженість, терпіння, витримка та самовладання – у другому факторі.

Третій фактор (6,27%) – «самоорганізація» – утворений шкалами системних якостей волі – організованості (0,81) та дисциплінованості (0,76) і моральними якостями – відповідальністю (0,76), працелюбністю (0,75).

Факторне навантаження шкали сили волі найбільше у першому факторі (0,51), отже, в жодному з факторів шкала сили волі не є стрижневою характеристикою.

Порівняльний аналіз не виявив статистично значущих відмінностей по статі у даних за цими факторами. За третім фактором (самоорганізацією) спостерігається незначне підвищення результатів у дівчат.

У таблиці 3 наведено результати кореляційного аналізу між значеннями виділених факторів та самооцінками фізичної сили та властивостей тріади «здоров'я, розум, щастя».

Таблиця 3

**Кореляційні зв'язки між показниками
(жирним виділено кореляції для рівня значущості $p < 0,01$,
позначкою* – для $p < 0,05$)**

Оцінки властивостей	Фактор 1 Вольова активність	Фактор 2 Вольовий контроль	Фактор 3 Самоорганізація
Здоров'я	0,34	0,19	0,08
Розум	0,49	0,37	0,35
Щастя	0,43	0,15	0,41
Фізична сила	0,65	0,26*	-0,02

Звертають увагу на значущі кореляції першого фактора, і найвищу з них зі шкалою фізичної сили. Отже, фізична сила постає вагомим біологічною передумовою прояву вольової активності, власне спонукальної функції волі, яка виявляється насамперед у сміливості, ініціативності, наполегливості. Принаймні, фізично сильній людині легше виявляти ці якості або вважати себе такою. Водночас потреба в якостях, які уособлюють гальмівну функцію волі, зменшується, і зовсім не представлена кореляція із системними якостями. Однак, така людина відчуває себе щасливою і розумною.

Кореляції зі шкалою розуму свідчать, що рівень інтелекту людини є вагомим чинником формування всіх компонентів її вольової організації.

З метою виділення певних типів вольової організації особистості був застосований кластерний аналіз. На основі дендограми ієрархічної класифікації та методу К-середніх виділено чотири кластери досліджуваних. Перший кластер (25,4% досліджуваних) – «організовані» – характеризується поєднанням високої організованості та середнім рівнем вольового контролю і ще нижчою вольовою активністю. Другий кластер (25,4%) – «терплячі та стримані». Третій кластер (15,9%) характеризується найнижчими показниками за другим фактором – «нетерплячі, неорганізовані, але достатньо активні». Четвертий (33,3%) характеризується найвищими показниками за першим фактором: «вольові, не досить організовані».

Висновки. Основні результати проведеного дослідження наступні. У структурі вольової організації особистості виділено три блоки якостей, які характеризують різні функції вольової активності. Виявлено певні відмінності в оцінках вольових якостей. Кластеризація даних виявила декілька варіантів поєднання

факторів у структурі вольової організації. Подальші дослідження у цьому напрямку доцільно спрямувати на створення типології вольової особистості.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Под. Ред. А. М. Матюшкина / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Калинин В. К. Психология воли: сборник научных трудов / В. К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
4. Шамлян К. Про специфічні ознаки вольових властивостей і проблему їх виміру / К. Шамлян // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том 11. – Випуск 11. – Частина 2. – С. 414–423.
5. Шамлян К. Вольова організація особистості: пошук релевантних діагностичних показників / К. Шамлян // Психологічні перспективи (Psychological prospects). – Випуск 26. – 2015. – С. 317–327.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij: v 6-ti tomah. T. 3. Problemy razvitija psihiki / Pod. Red. A. M. Matjushkina / L. S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1983. – 368 s.
2. Kalin V. K. Psihologija voli: sbornik nauchnyh trudov / V. K. Kalin. – Simferopol', 2011. – 208 s.
3. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 2001. – 720 s.
4. Shamljan K. Pro specyfichni oznaky vol'ovyh vlastyvostej i problemu i'h vymiru / K. Shamljan // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka: Psihologija osobystosti. Psihologichna dopomoga osobystosti. – Kyi'v, 2014. – Tom 11. – Vypusk 11. – Chastyňa 2. – S. 414–423.
5. Shamljan K. Vol'ova organizacija osobystosti: poshuk relevantnyh diagnostychnykh pokaznykiv / K. Shamljan // Psihologichni perspektyvy (Psychological prospects). – Vypusk 26. – 2015. – S. 317–327.

K.M. Shamlian. The study of the structure of volitional organization of personality using the method of self-assessment. The purpose of the study is the analysis of the structure of volitional organization of personality as a system of common characteristics of volitional activity, and the definition of its key parameters. The results of the empirical study are provided where we applied the method of direct assessment by objects of the study the properties of their ideal and real «Me». We assessed the properties that characterize a volitional sphere of personality, his activities, energy level, etc. The absolute and relative indicators of self-assessment are analyzed. Statistical data processing was carried out using comparative, correlation, factor and cluster analysis. The comparative analysis revealed some certain differences in the results of the evaluation by gender, as females tend to show slightly higher rates of the level of their development of the system, or secondary volitional qualities and those representing the inhibitory function of volition. Three factors are singled out in the structure of volitional organization of personality. The first factor is formed by the qualities that embody the incentive function of volition such as courage, initiative, energy, purposefulness, and persistence. The second factor combines volitional qualities complying with the inhibitory function of volition such as endurance and self-control, behavior control, and patience. The third factor is made up by complex moral and volitional qualities like organization, discipline, responsibility, and hard work as well. The cluster analysis identified four groups of objects of the study who differ in the structure of volitional organization of personality. The first group, «organized», is characterized by the combination of high organization, middle level of volitional control, and even lower volitional activity. The second group is defined as «patient and restrained». The third group is characterized by the lowest rates on the second factor – «impatient, disorganized, but quite active». The fourth group is distinguished by the highest rates on the first factor, «strong-willed, not organized enough».

Key words: volitional organization of personality, self-esteem, volitional qualities, ideal Me, real Me, volitional control, volitional activity, organization.

Received January 09, 2016

Revised January 27, 2016

Accepted February 25, 2016

Н.Ф. Шевченко

ShevchenkoNF.20@gmail.com

Т.Л. Кожушкіна

tk146@mail.ru

Навчально-професійна настанова в структурі професійної свідомості майбутніх фахівців

Shevchenko N.F. Educational and professional mindset in the structure of professional consciousness of future specialists / N.F. Shevchenko, T.L. Kozhushkina // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 558–571.

Н.Ф. Шевченко, Т.Л. Кожушкіна. Навчально-професійна настанова в структурі професійної свідомості майбутніх фахівців. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості майбутніх фахівців. Розглянуто різні підходи до дослідження професійної настанови. Визначено специфіку та структурну організацію навчально-професійної настанови студентів. Обґрунтовано місце навчально-професійної настанови в структурі професійної свідомості: навчально-професійна настанова проявляється в особистісному змісті. Будучи видом смислової настанови, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і є формою вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому. Розглянуто будову навчально-професійної настанови, яку утворюють такі складові, як когнітивно-професійна, емоційна, суб'єктна, когнітивно-особистісна. Подано визначення навчально-професійної настанови як різнорівневого мотиваційно-смислового утворення, що виявляється як готовність особистості сприймати умови діяльності й діяти в них відповідним чином; це утворення пронизує всі аспекти професійної діяльності від професійної свідомості та самосвідомості до дії або вчинку. Наведено результати емпіричного вивчення навчально-професійної студентів коледжів. Виявлено, що психологічні особливості змісту навчально-професійної настанови частково визначаються профілем навчання (гуманітарним, технічним), а частково є загальними. В когнітивно-професійній складовій було зафіксовано відмінності в структурі професійного цілепокладання; в емоційній складовій – в уявленні про професію; в когнітивно-

N.F. Shevchenko – the scientific contribution of the co-author is 65% ,

T.L. Kozhushkina – the scientific contribution of the co-author is 35% .

особистісній – у самооцінці студентами власних негативних якостей; в суб'єктивній складовій встановлені відмінності стосуються об'єктно-суб'єктивного фактора (брак часу, нецікавий навчальний процес, нерозуміння навчального матеріалу).

Ключові слова: професійна настанова, навчально-професійна настанова, професійна свідомість, смислоутворювальний мотив, особистісний смисл.

Н.Ф. Шевченко, Т.Л. Кожушкина. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания будущих специалистов. В статье отражены результаты эмпирического исследования учебно-профессиональной установки как компонента структуры профессионального сознания будущих специалистов. Рассмотрены различные подходы к исследованию профессиональной установки. Определена специфика и структурная организация учебно-профессиональной установки студентов. Обосновано место учебно-профессиональной установки в структуре профессионального сознания: учебно-профессиональная установка проявляется в личностном смысле. Будучи видом смысловой установки, она актуализируется мотивом профессиональной деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде настроенности, готовности к профессиональной деятельности в целом. Рассмотрено строение учебно-профессиональной установки, которую образуют такие составляющие, как когнитивно-профессиональная, эмоциональная, субъектная, когнитивно-личностная. Дано определение учебно-профессиональной установки как разноуровневого мотивационно-смыслового образования, проявляющегося готовностью личности воспринимать условия деятельности и действовать в них соответствующим образом; это образование пронизывает все аспекты профессиональной деятельности от профессионального сознания и самосознания до действия или поступка. Приведены результаты эмпирического изучения учебно-профессиональной установки студентов колледжей. Выявлено, что психологические особенности содержания учебно-профессиональной установки частично определяют профилем обучения (гуманитарным, техническим), а частично являются общими. В когнитивно-профессиональной составляющей были зафиксированы различия в структуре профессионального целеполагания; в эмоциональной составляющей – в представлении о профессии; в когнитивно-личностной – в самооценке студентами собственных негативных качеств; в субъективной составляющей установленные различия касаются объектно-субъективного фактора (недостаток времени, отсутствие интереса к учебному процессу, непонимание учебного материала).

Ключевые слова: профессиональная установка, учебно-профессиональная установка, профессиональное сознание, смыслообразующий мотив, личностный смысл.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна

соціокультурна та економічна ситуація в Україні характеризується кардинальними змінами, які впливають на сферу освіти і сприяють трансформації уявлень про її цілі та функції. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості фахівця.

У контексті розвитку сучасної науки вивчення професійної свідомості майбутніх фахівців належить до ґрунтовно заявлених, але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професійна свідомість виявляється головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю. Тому особливого значення набувають дослідження навчально-професійної настанови як складової структури професійної свідомості студентів, яка формується в процесі освіти через систему зовнішньо організованих навчальних комунікацій. Відмінності в «наповненості» структури навчально-професійної настанови студентів визначаються, з одного боку, специфікою освітнього закладу, навчальними програмами та етапами навчання, а з другого – ступенем суб'єктної включеності студента до навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. Проблему професійних настанов у психологічній та педагогічній науці розглядали А.К. Маркова, Є.О. Клімов, В.Є. Ключко, І.М. Кондаков, К.М. Левітан, Е.С. Чугунова, М.О. Курицина. Однак дослідження навчально-професійної настанови досить рідко ставало предметом спеціального вивчення. Так, О.Ю. Шевченко було досліджено навчально-професійну настанову в структурі професійної свідомості студентів вищих навчальних закладів. Н.В. Пудовкіна вивчала навчально-професійну настанову як складову професійної свідомості студентів – майбутніх фахівців агропромислового комплексу. І.В. Архиповою настанови розглядалися як когнітивні уявлення в структурі навчально-професійної свідомості студентів. О.В. Парфьоновою було досліджено формування і розвиток професійних настанов як компонента професійної спрямованості майбутнього фахівця.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на представленість досить широкого спектра досліджень окремих аспектів професійної настанови, у доступних нам наукових джерелах ми не зустріли праць, у яких вивчалися особливості навчально-професійної настанови студентів коледжів. Водночас вивчення

навчально-професійної настанови і особливостей її розвитку в процесі професійного становлення майбутнього фахівця дозволить виявити і мобілізувати якісно нові можливості підвищення ефективності його професійної освіти.

Мета статті – презентувати результати емпіричного дослідження навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості студентів коледжів.

Вклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «професійна настанова» вперше було введено біхевіористами в рамках дослідження різної моторної активності робітників при здійсненні тих чи інших трудових операцій. У сучасній психології поняття соціально-психологічних настанов використовується в психології праці, інженерній та педагогічній психології. Розглянемо різні підходи до дослідження цього феномена, що визначається дослідниками в різних аспектах: прагненні отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху та соціального статусу (А.К. Маркова [6]); готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає позитивне ставлення до професійної діяльності (К.М. Левітан [5]); смислові (узагальнені) настанови, що включені до професійної свідомості особистості (В.О. Ядов; О.Г. Асмолов [2]); активний вибір завдань та моделювання власної поведінки (І.М. Кондаков [3]); структурні складові професійної спрямованості особистості (О.В. Парфьонова [7]).

Розглядаючи професійні настанови з точки зору їх предметно-мотиваційної співвіднесеності, можна виділити особливий вид настанов і класифікувати їх як навчально-професійні. Навчальні та професійні наміри студента характеризують прояви настанови в професійному виборі, в успішності майбутньої професійної діяльності, а також включення в навчально-професійну підготовку.

Розглянемо питання щодо місця навчально-професійної настанови в структурі професійної свідомості. Ґрунтуючись на дослідженнях Е.В. Джавахішвілі, Є.М. Нікереєва, Ю.П. Поваренкова, Є.І. Рогова можна стверджувати, що навчально-професійні настанови тісно пов'язані з мотиваційною сферою особистості, дозволяють виявити внутрішній мотиваційний план здійснюваних людьми дій і вчинків. Мотив, який займає домінуюче місце, стає смислоутворювальним (за О.М. Леонтьєвим): визначає загальну спрямованість навчальної діяльності, її місце в системі відносин і цінностей людини. Для майбутньо-

го фахівця таким смислоутворювальним мотивом повинен стати професійний мотив, усвідомлюваний в залежності від рівня професійного самопізнання.

За допомогою навчально-професійної настанови можна визначити спрямованість дій суб'єкта, а, отже, і ступінь розвиненості його професійної свідомості. Залежно від стадії професійного шляху, професійна настанова може мати різний зміст, тим не менш, вона завжди переживається як позитивне ставлення індивіда до професії, як бажання трудитися в певних умовах і за певною спеціальністю, як прагнення до оптимального виконання професійної діяльності. Ступінь готовності майбутнього фахівця до виконання професійної діяльності детермінується якісно різним рівнем сформованості настанови в структурі професійної свідомості особистості, що знаходить відображення в професійному самовизначенні.

Ґрунтуючись на концептуальних положеннях Н.Ф. Шевченко [9], зміст професійної свідомості, ми розглядаємо у рамках єдності трьох компонентів: значень, представлених професійними поняттями й категоріями; смислів, що виражаються мотивами, цінностями та інтересами діяльності; чуттєвої тканини, що виявляється в особливостях професійного сприйняття. Згідно з цією структурною організацією професійної свідомості, навчально-професійна настанова проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової настанови, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому.

Розглянемо будову навчально-професійної настанови. Структурні компоненти навчально-професійної настанови майбутнього фахівця сучасні автори (Н.В. Пудовкіна [8], О.Ю. Шевченко [10], М.О. Курицина [4]) визначають відповідно до мультикомпонентної структури соціальної настанови:

- когнітивно-професійна складова має два плани майбутньої професійної діяльності: ідеальний (у вигляді цілепокладання) і реальний (у вигляді передбачуваних труднощів);
- емоційна складова – оцінка підготовки до професійної діяльності, що отримана у навчальному закладі;
- суб'єктна складова відображає рівень суб'єктної включеності студентів до навчально-професійної діяльності;
- когнітивно-особистісна складова включає уявлення студентів про професійно значущі особистісні якості [10].

Перейдемо до обговорення результатів емпіричного вивчення навчально-професійної студентів коледжів. Дослідження проводилося на базі ДВНЗ «Дніпропетровський транспортно-економічний коледж» та Дніпропетровського педагогічного коледжу. Вибірку респондентів склали студенти денного відділення випускних курсів, які навчаються за спеціальністю «Обслуговування комп'ютерних систем і мереж» у кількості 25 осіб та студенти, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта» у кількості 26 осіб.

Для діагностики навчально-професійних настанов студентів було використано методика Г.В. Аكوпова «Студенти про професійну підготовку». [1]. Для визначення значущості отриманих відмінностей було застосовано критерій χ^2 -квадрат ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Аналіз специфіки вираженості складових навчально-професійної настанови студентів технічних та педагогічних спеціальностей будемо здійснювати відповідно до структурної організації навчально-професійної настанови: когнітивно-професійної, емоційної, суб'єктивної, когнітивно-особистісної.

Когнітивно-професійна складова. Підготовка фахівця до майбутньої професійної діяльності складається з багатьох компонентів, які утворюють певну систему пріоритетів. На перше місце студенти одностайно поставили необхідність практики за фахом (48,9% ; 76%). Настільки висока оцінка значущості практичних навичок за фахом цілком з'ясована, адже студенти прагнуть опанувати професію, орієнтуючись переважно на подальшу реалізацію отриманих знань на практиці. Друге місце так само одностайно студенти віддали необхідності отримати хороші теоретичні знання за фахом (51,1% ; 62,7%). Якщо розглядати зазначені вище прагнення до набуття міцних теоретичних знань за фахом і оволодіння практичними навичками роботи в якості цілей навчання в коледжі, то необхідно відзначити і ті засоби, які, на думку студентів, є необхідною умовою для успішного навчання.

У цілому, серед студентів педагогічної та технічної спеціальностей частка тих, хто відзначає труднощі у майбутній роботі, практично збігається (34% та 48% відповідно). Звертає на себе увагу, що половина студентів не визначились з цього питання, що може свідчити про їх соціальну незрілість (46,8% – на гуманітарній спеціальності; 37,3% – на технічній). В професійній свідомості студентів не представлений реальний план, виразом якого є усвідомлювані труднощі майбутньої діяльності.

У переважній меншості залишилася категорія студентів, в професійній свідомості яких труднощі в майбутній роботі не усвідомлюються зовсім (19,1% – на гуманітарній спеціальності; 14,7% – на технічній). Цей факт імовірно свідчить про те, що ці студенти ніяк не пов'язують свою майбутню працю з одержуваною в коледжі спеціальністю.

Найменше тривоги викликає у студентів недостатність знань за фахом (2,3% педагогічної спеціальності; 12,3% – технічної), з чого можна зробити висновок, що в цілому теоретична підготовка у коледжах є досить високою. Найбільші побоювання, в рівній мірі властиві студентам і педагогічного, і технічного напрямів, пов'язані з недостатністю практичних навичок (51,2%; 55,4% відповідно). Цей параметр може побічно підтверджувати наявний дисбаланс між якісною теоретичною підготовкою, з одного боку, і відсутністю навичок щодо застосування отриманих знань на практиці, з іншого.

Недостатність практичних навичок тягне за собою організаційні труднощі через невміння застосовувати на практиці отримані знання. Відповідно, виникають психологічні труднощі в роботі з людьми, які є неминучим наслідком нестачі практичних навичок (особливо це стосується студентів-педагогів – 23,3%; в студентів-техніків – 18,5%). Побоювання щодо особистісних особливостей (9,3% – на гуманітарній спеціальності; 13,8% – на технічній), що здатні зашкодити роботі, можуть бути наслідком зазначених параметрів тривожності, які можуть породжувати почуття невпевненості, занепокоєння й активізувати захисну реакцію особистості – від пасивної реакції у вигляді депресії до активних форм (дративність, агресивність).

Отож, аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про те, що в реальному плані професійної свідомості студентів-фахівців з обслуговування комп'ютерних систем і мереж представлений більший обсяг труднощів у майбутній професії, ніж у студентів – педагогів початкової освіти, причому пов'язано це з недоліком теоретичних знань за фахом.

Емоційна складова. Оцінку «добре» рівню професійної підготовки дало половина студентів обох спеціальностей (70,2%; 49,3%). Істотна різниця спостерігається в поглядах тих студентів, які оцінили рівень одержуваної професійної підготовки як «дуже добрий». Число студентів комп'ютерного відділення, які так оцінюють свою підготовку, в два рази менше (2,7%; в студентів педагогічного відділення – 17%).

Ще більш істотна різниця спостерігається в поглядах студентів, які оцінили рівень одержуваної підготовки до професійної діяльності як «задовільний» (41,3% студентів комп'ютерного відділення; 12,8% – педагогічного). Це підтверджує значно вищу тенденцію до більш низької оцінки підготовки до професійної діяльності студентами технічного напрямку, порівняно зі студентами гуманітарного. Водночас отримані дані свідчать про те, що в цілому в обох вибірках досліджувані досить чітко орієнтовані на обрані спеціальності.

Аналізуючи структуру уявлень про професію, можна виділити наступні істотні параметри. Студенти обох факультетів в якості ведучого показника однотайно відзначили поглиблення розуміння своєї професії (45,9%; 40%). На друге місце респонденти поставили появу досвіду і професійних навичок (18,9%; 21,7%). Інтерес до спеціальності відзначило достатньо невелике число студентів (18,9% – на гуманітарній спеціальності; 6,7% – на технічній).

Звертає на себе увагу, що при ідентичності пріоритетів у зміні ставлення до професії на обох факультетах, показники на гуманітарному факультеті трохи вищі, ніж на технічному. Заслуговує на увагу тривожний симптом розчарування в професії (13,5% – на гуманітарній спеціальності; 25% – на технічній). Можна припустити, що зростання розчарування в професії серед студентів пояснюється не тільки змістом дисциплін, а й, можливо, усвідомленням меншої соціальної та професійної мобільності (порівняно з випускниками досить універсальної гуманітарної освіти).

Суб'єктна складова. Суттєвих відмінностей в групових показниках задоволеності навчанням у студентів гуманітарного та технічного напрямів виявлено не було. Частка студентів, задоволених навчанням, трохи вища на педагогічному факультеті (40,4%, порівняно з 35,1% – на комп'ютерному) та відповідно трохи більша частка студентів, незадоволених навчанням, на комп'ютерному факультеті (13,5%, порівняно з 8,5% – на педагогічному). Однак ця різниця статистично не настільки значима і не перевищує 2,5%.

Аналіз причин незадоволеності навчанням дозволяє говорити, що в професійній свідомості студентів представлені як об'єктно-суб'єктивні чинники, так і суб'єктно-суб'єктивні. Серед причин незадоволеності навчанням студенти-педагоги відзначили, в першу чергу, брак часу (51,4%) і здатність вчитися краще та лінь (31,4%). Студенти комп'ютерного факультету

більше значення надають можливості вчитися краще (47,4%), а лінь ставлять на друге місце за значимістю (33,3%). Такі причини, як нерозуміння матеріалу, що викладається, і відсутність інтересу до навчання в більшій мірі проявляються у студентів – спеціалістів з комп'ютерних систем і мереж (12,3%; 28,1%).

Стосовно основних напрямків професійної самопідготовки, то і студенти-педагоги, і студенти-техніки дотримуються думки, що головними напрямками повинні стати самовдосконалення, робота над собою (48,9% та 47,9% відповідно). На другому місці в студентів технічного напрямку – розширення світогляду (35,6%), а в студентів педагогічного – необхідність займатися самоосвітою (34%). Найменшою популярністю в студентів користується самостійна робота в плані загальнотеоретичної підготовки (2,1%; 2,7%).

Аналіз професійних намірів студентів двох факультетів дозволяє зробити висновок про те, що професійні наміри студентів технічної спеціальності конкретніші, порівняно зі студентами педагогічної.

Когнітивно-особистісна складова. Характеризуючи професійно важливі якості (ПВЯ) особистості, студенти педагогічного факультету на перше місце поставили вміння працювати з людьми (60,7%). Для студентів-техніків пріоритетними виявилися знання за фахом (82,7%). Очевидно, що настільки істотна відмінність у пріоритетах пояснюється специфікою праці – спрямованістю на безпосередній контакт з людьми, або спрямованістю на дію з механізмами.

Більш чіткий і однозначний світ технічного знання студентів – спеціалістів з комп'ютерних систем віддає важливу роль вольовим якостям особистості (31,6%), в той час як для студентів педагогів вони є другорядними (18%).

Близько половини студентів вважають, що в їх майбутній професійній діяльності їм може завадити, в першу чергу, лінь (54,3%; 49,3%). На другому місці в ієрархії негативних якостей у студентів педагогічного факультету стоять такі якості, як запальність і нерішучість (26,1%). Студенти комп'ютерного факультету на друге місце ставлять нерішучість (32,4%), а такої якості, як запальність, відводять третє місце (23,9%).

Проводячи порівняльний аналіз отриманих даних за критерієм χ^2 -квадрат, ми отримали наступні результати. У когнітивно-професійній складовій було зафіксовано відмінності в структурі професійного цілепокладання (студенти технічної спеціальності більше усвідомлюють необхідність практики за спеціальністю

(11,382, $p < 0,01$); студенти гуманітарної спеціальності вважають кваліфікацію викладачів і їх вміння працювати зі студентами більш важливим чинником власного професійного становлення (6,265, $p < 0,05$). Серед очікуваних труднощів статистично значущими виявились організаційні труднощі (самодисципліна, самоосвіта (4,241, $p < 0,05$), які більше виражені в студентів-педагогів.

В емоційній складовій – оцінці підготовки до професійної діяльності – виявлені зміни уявлення про професію як позитивного (підвищення інтересу, що більше виражено в студентів – майбутніх вчителів початкової освіти (5,512, $p < 0,05$), так і негативного характеру (розчарування, що більше виражено в студентів – спеціалістів з комп'ютерних мереж (4,325, $p < 0,05$).

У суб'єктивній складовій – включеності студентів у навчально-професійну діяльність – встановлені відмінності, які стосуються об'єктно-суб'єктивного фактора: брак часу (більш характерно для студентів-гуманітаріїв (6,849, $p < 0,01$), нецікавий навчальний процес (6,601, $p < 0,01$) нерозуміння навчального матеріалу (4,853, $p < 0,05$) та усвідомлення власної спроможності вчитися краще (6,376, $p < 0,05$), що більш характерно для студентів-техніків.

У когнітивно-особистісній складовій – уявленнях студентів про професійно значущі особистісні якості – зафіксовані відмінності у самооцінці студентами власних негативних якостей, а саме неорганізованості (більше виражено в студентів – майбутніх вчителів початкової освіти (5,512, $p < 0,05$)) та легковажності (більше виражено в студентів – майбутніх спеціалістів з комп'ютерних систем та мереж (7,697, $p < 0,01$)).

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Огляд наукової літератури дозволив визначити навчально-професійну настанову як різнорівневе мотиваційно-сміслове утворення, що виявляється як готовність особистості сприймати умови діяльності й діяти в них відповідним чином; це утворення пронизує всі аспекти професійної діяльності від професійної свідомості та самосвідомості до дії або вчинку. Як компонент професійної свідомості навчально-професійна настанова проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової настанови, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому.

Психологічні особливості змісту навчально-професійної настанови частково визначаються профілем навчання, а частково

є загальними. У когнітивно-професійній складовій було зафіксовано відмінності в структурі професійного цілепокладання та серед очікуваних труднощів; в емоційній складовій – у змінах уявлень про професію; в суб'єктивній складовій – в об'єктно-суб'єктивному факторі, що заважає включеності студентів до навчально-професійної діяльності; в когнітивно-особистісній – в уявленнях студентів про професійно значущі особистісні якості.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики надалі вбачається обґрунтування та розробка психологічних методів розвитку навчально-професійної настанови студентів.

Список використаних джерел

1. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки). Методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов / Г.В. Акопов // Психология в вузе : Ежеквартальный научно-методический журнал. – 12 / 2004. – №4. – С.3–38.
2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002, – 480 с.
3. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М.Кондаков // Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С. 122–130.
4. Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настанов та особистісної тривожності старшокласника / М. О. Курицина // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 269–283.
5. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: Дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Константин Михайлович Левитан ; Уральская государственная юридическая академия. – Екатеринбург, 1993. – 393 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
7. Парфенова Е.В. Формирование и развитие профессиональных установок как компонента профессиональной направленности будущего специалиста : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Владимировна Парфенова. – М., 2012. – 21 с.
8. Пудовкина Н.В. Социальные и педагогические предпосылки формирования целостной социально-профессиональной

- установки будущих специалистов сельского хозяйства / Н.В. Пудовкина // Известия Самарского научного центра РАН, 2011. – №2-3. – С.569–575.
9. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство : [теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал] / [гол. ред. А. В. Фурман], 2009. – №4. – С. 167–180.
 10. Шевченко О. Ю. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шевченко Оксана Юрьевна ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2004. – 225 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Акопов G.V. Diagnostika professional'nogo soznaniya (uchebno-professional'nye ustanovki) [Diagnostics of professional consciousness]. Metodicheskaja razrabotka diagnosticheskoy ankety professional'nogo soznaniya studentov / G.V. Akopov // Psihologija v vuze : Ezhekvartal'nyj nauchno-metodicheskij zhurnal. – 12/2004. – N4. – P.3–38.
2. Asmolov A. G. Po tu storonu soznaniya; metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii [On the other side of consciousness] / A. G. Asmolov. – M. : Smysl, 2002, – 480 p.
3. Kondakov I.M. Diagnostika professional'nyh ustanovok podrostkov [Diagnostics of professional attitudes of adolescents] / I.M.Kondakov // Voprosy psihologii. – №2. – 1997. – P. 122–130.
4. Kurycyna M. O. Osoblyvosti vzajemovz'jazku profesijnyh nastanov ta osobystisnoi' tryvozhnosti starshoklasnyka [Features of the relationship professional mindset and personal anxiety of a high school student] / M. O. Kurycyna // Problemy suchasnoi' psihologii'. – 2015. – Vyp. 28. – P. 269–283.
5. Levitan K.M. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga v poslevuzovskij period [Professional development of the teacher personality in the period of post-graduate] : Dis. doktora ped. nauk : 13.00.01 / Konstantin Mihajlovich Levitan ; Ural'skaja gosudarstvennaja juridicheskaja akademija. – Ekaterinburg, 1993. – 393 p.
6. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Znanie, 1996. – 308 p.
7. Parfenova E.V. Formirovanie i razvitie professional'nyh ustanovok kak komponenta professional'noj napravlenosti

- budushhego specialista [The formation and development of professional mindsets as a component of a professional orientation of the future specialist]: avtoref. dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07. / Elena Vladimirovna Parfenova. – M., 2012. – 21 p.
8. Pudovkina N.V. Social'nye i pedagogicheskie predposylki formirovaniya celostnoj social'no-professional'noj ustanovki budushhih specialistov sel'skogo hozjajstva [Social and pedagogical background of formation of an integrated socio-professional mindset of future agriculture specialists] / N.V. Pudovkina // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN, 2011. – №2-3. – P.569–575.
 9. Shevchenko N. F. Profesijna svidomist' praktychnogo psihologa: struktura ta specyfika funkcionuvannja [Professional consciousness of practical psychologist: structure and specific functioning] / N. F. Shevchenko // Psihologija i suspil'stvo : [teoretyko-metodologichnyj sociogumanitarnyj zhurnal] / [gol. red. A. V. Furman], 2009. – №4. – P. 167–180.
 10. Shevchenko O. Ju. Uchebno-professional'naja ustanovka v strukture professional'nogo soznanija studentov vuzov [Educational and professional mindset in the structure of professional consciousness of high school students] : dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Shevchenko Oksana Jur'evna ; Samarskij gos. ped. un-t. – Samara, 2004. – 225 p.

N.F. Shevchenko, T.L. Kozhushkina. Educational and professional mindset in the structure of professional consciousness of future specialists. The article is devoted to the presentation of the results of an empirical research of educational and professional mindset as a component of professional consciousness of future specialists. The specificity and the structural organization of the educational and professional mindset of students have been shown. A review of scientific literature allowed to define educational and professional mindset as a multilevel motivational-semantic entity that appears as an individual willingness to perceive activity and make it properly; it permeates all aspects of the formation of the professional activity from professional consciousness and self-awareness up to action or deed. We have grounded a place of educational and professional mindset in the structure of professional consciousness. As a component of professional consciousness, educational and vocational mindset is shown in the personal sense. As a kind of semantic mindset, it is updated by the motives of professional activity and appears as a form of personal expression of readiness to professional activity in general. Structural organization of educational and professional mindset includes the following components: professional-cognitive (goal setting, challenges in the future work), emotional (assessment of training for professional activity),

subjective (involvement of students in the educational and professional activities), cognitive-personal (students' representation of professionally significant personal qualities). The results of the empirical research have revealed that psychological characteristics of the content of educational and professional mindset are partially determined by the learning profile (humanitarian, technical), and in part are common. The differences in the structure of components of educational and professional mindset concern to the cognitive-professional component (professional goal setting); emotional component (professional expectations); cognitive and personality component (self-assessment of own negative qualities); subjective component (lack of time, lack of interest in the learning process, a lack of understanding of educational material).

Key words: professional mindset, educational and professional mindset, professional consciousness, semantic motive, personal sense.

Received January 09, 2016

Revised January 25, 2016

Accepted February 26, 2016

УДК 159.923.2

O.C. Штепа

o_shtepa@lnu.edu.ua

Психологічна ресурсність як критерій індивідуального здоров'я

Shtepa O.S. Psychological resourcefulness as a criterion of individual health / O.S. Shtepa // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 571–585.

O.C. Штепа. Психологічна ресурсність як критерій індивідуального здоров'я. Психологічну ресурсність теоретично позиціоновано як предиктор індивідуального рівня психічного здоров'я у координатах суб'єктивного благополуччя та Темної тріади особистості. Висунуто припущення щодо наявності прямих зв'язків психологічної ресурсності та суб'єктивного благополуччя, а також щодо наявності оберненої залежності між рівнем психологічної ресурсності та компонентами Темної тріади особистості. За результатами емпіричного дослідження, в якому взяли участь 77 осіб віком 20-53 роки, встановлено наявність прямих зв'язків між загальним рівнем психологічної ресурсності та усіма ком-

понентами суб'єктивного благополуччя, а також з нарцисизмом як компонентом Темної тріади. З нарцисизмом пов'язані і такі компоненти суб'єктивного благополуччя, як позитивні взаємини з іншими, особистісне зростання, цілі у житті, самоприйняття. За результатами дискримінантного аналізу визначено, що за критерієм психологічної ресурсності не варто характеризувати осіб із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Водночас за критерієм психологічної ресурсності доречно виокремлювати три типи осіб з різним співвідношенням компонент Темної тріади, а саме: 1) особи з рівнем компонент Темної тріади у межах норми, 2) особи з рівнем нарцисизму нижче норми, 3) особи з рівнем нарцисизму вище норми. З'ясовано, що за критерієм загального рівня рис Темної тріади некоректно характеризувати осіб з високим рівнем суб'єктивного благополуччя та високим рівнем психологічної ресурсності. Уточнено, що особи з нормальним, здоровим рівнем нарцисизму характеризуються вищим рівнем ресурсу віри у добро. На основі результатів емпіричного дослідження зроблено висновок, що психологічна ресурсність є критерієм індивідуального здоров'я.

Ключові слова: психологічна ресурсність, індивідуальне здоров'я, психологічний ресурс «віра у добро», типи психологічної ресурсності, Темна тріада, макіавеллізм, нарцисизм, психопатія.

Е.С. Штепа. Психологическая ресурсность как критерий индивидуального здоровья. Психологическую ресурсность теоретически позиционировано как предиктор индивидуального уровня психического здоровья в координатах субъективного благополучия Темной триады личности. Сформулировано предположение о наличии прямых связей психологической ресурсности и субъективного благополучия, также наличия обратной зависимости между уровнем психологической ресурсности и компонентами Темной триады личности. На основе результатов эмпирического исследования, в котором приняли участие 77 человек в возрасте 20-53 лет, установлено наличие прямых связей между общим уровнем психологической ресурсности и всеми компонентами субъективного благополучия, а также с нарциссизмом как компонентой Темной триады. С нарциссизмом связаны и такие компоненты субъективного благополучия, как позитивные взаимоотношения с другими, личностный рост, цели в жизни, самопринятие. На основе данных дискриминантного анализа установлено, что по критерию психологической ресурсности неприемлемо характеризовать людей с низким уровнем субъективного благополучия. В то же время по критерию психологической ресурсности целесообразно выделять три типа исследуемых с разным соотношением компонент Темной триады, а именно: 1) исследуемые, характеризующиеся уровнем компонент Темной триады в границах нормы, 2) исследуемые с уровнем нарциссизма ниже нормы, 3) исследуемые с уровнем нарциссизма выше нормы. Установлено, что по критерию общего уровня черт Темной триады некорректно характеризовать людей с высоким уровнем субъективного благопо-

лучия и высоким уровнем психологической ресурсности. Уточнено, что исследуемые с нормальным, здоровым уровнем нарциссизма характеризуются более высоким уровнем ресурса веры в добро. На основе результатов эмпирического исследования сделан вывод о том, что психологическая ресурсность является критерием личностного здоровья.

Ключевые слова: психологическая ресурсность, индивидуальное здоровье, психологический ресурс «вера в добро», типы психологической ресурсности, Темная триада, макиавеллизм, нарциссизм, психопатия.

Постановка проблеми. Саме у позитивній психології активно послуговуються поняттям «ресурс» для наголосу на сильних сторонах особи та її можливостях ефективно розв'язувати складні життєві ситуації. Чимало психологів-практиків, характеризуючи перспективи результативності психологічної допомоги, зауважують значущість можливості доступу до ресурсів людини, оскільки ресурсний шлях психотерапевтичного впливу вважають продуктивнішим та таким, що зумовлює триваліший ефект. Водночас контекст внутрішніх конструктивних сил людини є настільки широким, що ресурси досі вважають швидше науковою метафорою, ніж психологічним феноменом. Відтак, з метою усунення наукових ілюзій щодо змісту психологічних ресурсів доцільно охарактеризувати їх роль у структурно-функціональній системі здоров'я людини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На погляд М. Грищенко та О. Землянської, важливими критеріями психічного здоров'я з позицій комплексного підходу є інтегрованість, гармонійність, консолідованість, урівноваженість, а також духовність (пізнання, прагнення істини) як вектор спрямованості особистості [2, С.26]. І. Галецька вважає за доцільне розглядати психічне здоров'я через двофакторну структуру, складовими якої є структурно-процесуальне психічне здоров'я та психологічне здоров'я. Зокрема, структурно-процесуальне психічне здоров'я розкриває особливості психічної діяльності, характеристики процесів і властивості когнітивної та емоційно-вольової сфер. Психологічне здоров'я відображає міру соціального, емоційного та духовного благополуччя людини. Причому благополуччя може мати вияв як ресурсу, так і стану [1, С.51]. Академік С. Максименко стверджує, що психологічне здоров'я доцільно тлумачити як такий аспект здоров'я людини, що характеризується відсутністю патологічних психічних виявів, окреслює стан душевного комфорту особистості та її здатність до ефективної діяльності і саморегуляції у відповідності до власних цілей (за О. Ревякіною [10, С.65]).

У психологічному здоров'ї дослідники виокремлюють рівні особистісного та індивідуального, духовно-морального здоров'я [11, С.70]. Критерієм особистісного здоров'я означено суб'єктивне благополуччя [11], критерієм індивідуального здоров'я – потреба «служіння», що зумовлює спрямованість людини, а також дає їй змогу виходити за межі власних актуальних можливостей до сфери прихованих потенцій [11]. У багаторівневій моделі психічного здоров'я Б. Братуся рівень особистісного здоров'я визначається якістю смислових ставлень людини, а рівень індивідуально-психологічного – здатністю людини будувати адекватні способи реалізації смислових устремлень [4, С.187], [5, С.1].

Обґрунтування ресурсів як характеристик особистісного та індивідуального рівнів здоров'я здійснено С. Калашніковою. На її погляд, ресурси є системою здатностей людини до усунення суперечностей з життєвим середовищем, долання несприятливих життєвих обставин шляхом трансформування ціннісно-смислового виміру особистості, що зумовлює її спрямованість і створює основу для самореалізації [4, С.188].

У теоретичному дослідженні Л. Кузнецова та Л. Зотової докладно розкрито ресурсний підхід до сутності здоров'я, згідно з яким бути зоровим означає володіти ресурсами, що дають змогу відчувати досяжність значущих життєвих цілей, зумовлюють продуктивність і підвищують самоповагу особи, а також посилюють її значущість в очах інших [6, С.176]. Науковці стверджують, що ресурси є вмістом енергетичного аспекту буття людини, який є одним з трьох вимірів гармонійності особистості [6, С.168]. У ресурсній характеристиці здоров'я, на наш погляд, значним евристичним потенціалом відзначається континуальна концепція «здоров'я – хвороба» А. Антоновські, у якій автор характеризує здоров'я особи за допомогою поняття когеренції. Чуття когеренції, на думку науковця, являє собою таку спрямованість людини, за якої особа завдяки знанню власних ресурсів та умінню їх використовувати позитивно оцінює можливості розв'язання будь-якої проблемної життєвої ситуації (за Л. Кузнецовим, Л. Зотовою [6, С. 177]).

Нині у психологічних дослідженнях у напрямі позитивної психології психологічні ресурси обґрунтовано як особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх [13], а також як позитивні риси особистості, що розглядаються як спосіб досягання чеснот [14].

Теоретичний аналіз літератури надав нам підстав резюмувати, що ресурси можна вважати духовним аспектом, ціннісно-смісловою характеристикою спрямованості особистості, що зумовлює здатність особи реалізувати власну сутність через побудову особливого типу взаємин з іншими. Уміння людини оперувати власними ресурсами дає їй змогу зберігати й підтримувати внутрішню гармонійність та конструктивно долати складні життєві обставини. Володіння власними ресурсами можна було б визначити як вияв індивідуального здоров'я особи, якби було відомо, чи зумовлює наявність ресурсів відсутність або зменшення психологічного нездоров'я особи.

У науковій розвідці К. Максименко доведено, що психотравмуючі події не зумовлюють власне розладів особистості, а значною мірою загострюють психопатичні риси, особливо при неконструктивному реагуванні людини на подібного роду стреси. Реакція на травматичну подію до певної міри зумовлена особливостями її суб'єктивної інтерпретації особою [9, С. 366]. Науковець вважає, що за соматогеній головною метою психотерапевтичної допомоги є відновлення особистого «Я», а одним з базових механізмів специфічних інтервенцій вказує активацію ресурсів [9, С. 369]. На погляд Д. Леонтєва, здоров'я та хвороба являють собою способи функціонування людини, які вона вибудовує залежно від власної інтерпретації життєвого виклику, що постає перед нею. Саме ресурси зумовлюють конструктивне сприймання особою життєвого виклику як задачі. За недостатньої розвинутості механізмів саморегуляції, психологічні ресурси «не спрацьовують», особа посідає непродуктивну життєву позицію щодо соціальної ситуації, а саме – сприймає себе як проблемну, як представника особливої категорії [8, С. 102]. Науковець зробив такі висновки на основі результатів дослідження психологічних ресурсів студентів, які характеризувалися як фізично здорові та такі, які мали інвалідність. На наш погляд, ці висновки можна транспонувати і на психологічне чуття людиною власної самоцінності та повноцінності. Тому вважаємо, що в континуумі «здоров'я – хвороба» полюсом індивідуального нездоров'я постає дисоціальність.

За Дж. Макхоскі, дисоціальність являє собою розлад особистісної сфери та характеризує черствість і байдужість особи до інших, необов'язковість, легкість у встановленні контактів з іншими та водночас нездатність підтримувати стосунки, низьку толерантність до фруструвальних ситуацій та низьким порогом виникнення агресивних реакцій, нездатність відчувати прови-

ну, виражене прагнення звинувачувати інших (за М. Єгоровою [3]). Дисоціальність стала предметом досліджень, які проводяться не в клінічних умовах, а на нормі. На погляд Д. Джонса і Д. Полхуса (за М. Єгоровою [3]), А. Фурнхама і С. Річардса [12] ознаки дисоціальності є дуже близькими до виявів нарцисизму, психопатії, макіавеллізму. У наукових розвідках Д. Джонса і Д. Полхуса (за М. Єгоровою [3]) діагностовані у досліджуваних нарцисизм, психопатія, макіавеллізм були окреслені як вияв рис Темної тріади особистості. Серед рис Темної тріади, лише нарцисизм може мати, крім патологічного, і здоровий рівень вияву. П. Куттером наведено такі показники здорового нарцисизму: хороше ставлення людини до себе, позитивна самооцінка та спокійна впевненість у собі, що є виявами любові до себе та передумови любові до інших [7, С.157-158].

Результати здійсненого теоретичного аналізу проблеми дозволили припустити, що функція ресурсів у підтримці індивідуального здоров'я полягає в інтерпретації особою складної життєвої ситуації як зданої. Продуктивна життєва позиція зумовлена здатністю людини оперувати власними можливостями, а непродуктивна – нерозвинутістю механізмів регуляції та саморегуляції, що спричиняє проблематизування життєвої задачі, відмову особи від її авторського розв'язання та перекладання власної відповідальності на інших.

Основний матеріал та результати дослідження. Ресурс ми визначаємо як психологічний мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини. Психологічною ресурсністю, на наш погляд, є уміння людини оперувати власними ресурсами, тобто їх знати й уміти оновлювати і вмщувати. **Метою дослідження** було емпіричне обґрунтування психологічної ресурсності як критерію індивідуального здоров'я особи. **Методи дослідження:** 1) емпіричні – метод психологічного опитування, математико-статистичні методи аналізу даних; 2) теоретичні – методи аналізу та інтерпретації.

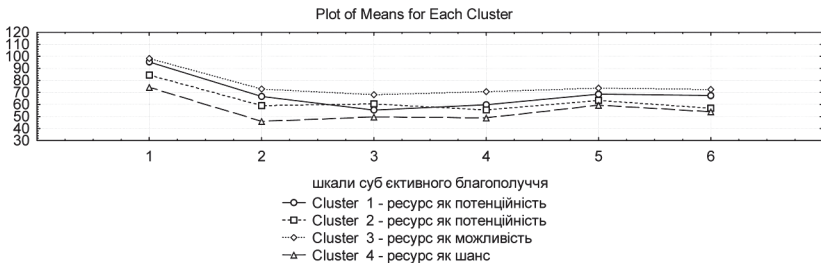
Ознаками того, що психологічна ресурсність є критерієм індивідуального здоров'я ми припустили такі: 1) наявність прямого зв'язку між психологічною ресурсністю та суб'єктивним благополуччям, а також наявність обернених зв'язків між психологічною ресурсністю та компонентами Темної тріади; 2) особам з вищим рівнем суб'єктивного благополуччя буде властивий вищий рівень психологічної ресурсності; 3) особи з завищеним рівнем вияву рис Темної тріади не характеризуватимуться як психологічно ресурсні.

Діагностичний інструментарій дослідження: опитувальник шкали психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація С. Карсканової [5], 2011), короткий опитувальник Темної тріади (адаптація М. Єгорової, М. Ситнікової, О. Паршикової, 2015), авторський опитувальник психологічної ресурсності (2012). У дослідженні взяли участь 77 осіб віком 20-53 роки (студенти, вчителі, підприємці, фінансисти, медичні працівники).

За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Спірмена встановлено наявність прямих зв'язків між психологічною ресурсністю та усіма компонентами суб'єктивного благополуччя ($r=0,34-0,64$; $p<0,001$), з компонентами суб'єктивного благополуччя пов'язані показники уміння оперувати ресурсами – знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати та вміщувати. Визначено наявність прямих зв'язків між психологічною ресурсністю, показниками уміння оперувати ресурсами, ресурсами впевненості у собі і творчості та нарцисизмом як компонентою Темної тріади ($r=0,42-0,53$; $p<0,001$). Уточнено, що між компонентами суб'єктивного благополуччя та компонентами Темної тріади також є прямі зв'язки ($r=0,40-0,62$; $p<0,001$). З нарцисизмом пов'язані і такі компоненти суб'єктивного благополуччя, як позитивні взаємини з іншими, особистісне зростання, цілі у житті, самоприйняття. Отож, можна зробити висновок, що наявність рис Темної тріади не зменшує відчуття суб'єктивного благополуччя.

Методом порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента з'ясовано, що особи з вищим загальним рівнем суб'єктивного благополуччя не характеризуються вищим рівнем психологічної ресурсності чи її компонентів вже на рівні $p<0,05$. Водночас встановлено, що особи з вищим рівнем психологічної ресурсності характеризуються нижчим рівнем психопатії ($p<0,01$). Особи з нормальним, здоровим рівнем нарцисизму характеризуються вищим рівнем ресурсу віри у добро ($p<0,01$). На основі даних ієрархічного багатofакторного аналізу (метод Secondary&Primary(Unique), факторна вага $>0,7$) встановлено, що чинниками загального рівня психологічної ресурсності є відсутність макіавеллізму та психопатії. Автономія як компонента суб'єктивного благополуччя є чинником психологічної ресурсності за факторної ваги 0,64. Відтак, суб'єктивне благополуччя не визначає рівня психологічної ресурсності, її зумовлює відсутність макіавеллізму та психопатії. Завищений рівень нарцисизму характеризує зниження психологічного ресурсу «віра у добро», який є однією з головних компонент психологічної ресурсності.

За результатами дискримінантного функціонального аналізу встановлено, що критерій «загальний рівень психологічної ресурсності» є підставою для подальшого математико-статистичного аналізу суб'єктивного благополуччя за показниками позитивних взаємин з іншими, автономія, цілі у житті, самоприйняття, оскільки за вказаними показниками Wilks' Lambda становить 0,54-0,58 (за стандартизованого Wilks' Lambda > 0,52). Активною компонентою є автономія. За критерієм «загальний рівень психологічної ресурсності» виокремлено чотири групи осіб. Першу групу з низьким рівнем суб'єктивного благополуччя виокремлено з коректністю 0%, другу групу з середнім рівнем суб'єктивного благополуччя типу А – з коректністю 53%, третю групу з середнім рівнем суб'єктивного благополуччя типу В – з коректністю 56%, четверту групу з високим рівнем суб'єктивного благополуччя – з коректністю 84%. Отож, за критерієм психологічної ресурсності не доцільно характеризувати осіб з низьким рівнем суб'єктивного благополуччя. Особливості вияву компонент суб'єктивного благополуччя за критерієм психологічної ресурсності було встановлено за допомогою кластерного аналізу методом k-середніх (рис.1).



1 – позитивні взаємини з іншими, 2 – автономія, 3 – управління середовищем,
 4 – особистісне зростання, 5 – цілі у житті, 6 – самоприйняття

Рис. 1. Кластери типів поєднання компонент суб'єктивного благополуччя за критерієм психологічної ресурсності

Кластерний аналіз підтвердив, що низький рівень психологічної ресурсності не становить окремого типу вияву компонент суб'єктивного благополуччя.

Дискримінантний функціональний аналіз дав можливість з'ясувати, що критерій «загальний рівень психологічної ресурсності» є підставою для подальшого математико-статистичного

аналізу усіх трьох рис Темної тріади, оскільки за вказаними показниками Wilks' Lambda становить 0,69-0,94 (за стандартизованого Wilks' Lambda > 0,68). Активною компонентою є нарцисизм. За критерієм «загальний рівень психологічної ресурсності» виокремлено чотири групи осіб з різними особливостями вияву рис Темної тріади. Першу групу з низьким рівнем вияву рис Темної тріади виокремлено з коректністю 60%, другу групу з середнім рівнем вияву рис Темної тріади типу А – з коректністю 9%, третю групу з середнім вияву рис Темної тріади типу Б – з коректністю 64%, четверту групу з високим рівнем суб'єктивного благополуччя – з коректністю 52%. Результати класифікації звертають увагу на нечіткість розмежування груп з різним виявом рис Темної тріади за критерієм психологічної ресурсності. Особливості вияву компонент Темної тріади за критерієм психологічної ресурсності було встановлено за допомогою кластерного аналізу методом k-середніх (рис.2).

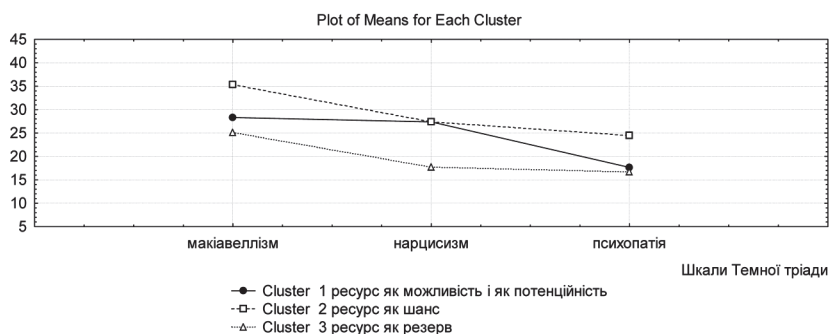


Рис. 2. Кластери типів поєднання компонент Темної тріади за критерієм психологічної ресурсності

Згідно з нормованими даними опитувальника Темної тріади в адаптації М. Єгорової [3], особам, які характеризуються типом психологічної ресурсності «ресурс як шанс» (типи ресурсності докладніше охарактеризовано у [15]), властивий завищений рівень макіавеллізму та нарцисизму. Особам, які характеризуються типом психологічної ресурсності «ресурс як резерв», властивий занижений рівень нарцисизму. За допомогою регресійного аналізу встановлено, що ресурсною компонентою нарцисизму є знання власних ресурсів ($p < 0,05$).

За даними дискримінантного аналізу з'ясовано, що за критерієм суб'єктивного благополуччя виокремлено групу з низьким

рівнем психологічної ресурсності з коректністю 75%, з середнім рівнем – 100%, з високим рівнем – 0%. Активними компонентами дискримінантного функціонального аналізу були психологічні ресурси впевненості у собі, доброти до людей, допомоги іншим, знання власних ресурсів (Wilks' Lambda становить 0,78 за стандартизованого Wilks' Lambda > 0,70). За критерієм Темної тріади виокремлено групу з низьким рівнем психологічної ресурсності з коректністю 50%, з середнім рівнем – 99%, з високим рівнем – 0%. Активними компонентами дискримінантного функціонального аналізу були психологічні ресурси любові та самореалізації у професії (Wilks' Lambda становить 0,63-0,64 за стандартизованого Wilks' Lambda > 0,56). Відтак, за критерієм Темної тріади не доцільно характеризувати осіб з високим рівнем психологічної ресурсності.

Емпіричні дані вказали, що висунуті нами припущення щодо ознак критеріальності психологічної ресурсності підтверджені частково. Зокрема, доведено, що між психологічною ресурсністю та суб'єктивним благополуччям існує пряма залежність, а особи з високим рівнем ресурсності (тип «ресурс як можливість») не характеризуються завищеним рівнем рис Темної тріади. Водночас з'ясовано, що оберненого зв'язку між психологічною ресурсністю та компонентами Темної тріади на статистично значущому рівні не встановлено, а рівень суб'єктивного благополуччя «чутливий» до рівня психологічної ресурсності.

Результати емпіричного дослідження показали, що:

1) відчуття задоволеності власним життям ще не є показником високого рівня психологічної ресурсності людини. Реалістичність відчуття суб'єктивного благополуччя зумовлена рівнем знань особи щодо власних ресурсів. Водночас психологічна ресурсність є підставою для здатності особистості до прийняття самостійних рішень та автономної поведінки, що є фоном для відчуття суб'єктивного благополуччя. Особи з вищим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем усіх компонентів суб'єктивного благополуччя;

2) чинниками психологічної ресурсності є відсутність макіавеллізму та психопатії. Критерій Темної тріади не розповсюджується на характеристику осіб з високим рівнем психологічної ресурсності. Головними показниками ризику осіб з низьким і середнім рівнем психологічної ресурсності посісти непродуктивну життєву позицію є труднощі інтерпретації власної значущості для інших та професійної самореалізації. Зокрема, особи з типом психологічної ресурсності «ресурс як шанс», які характеризу-

ються недостатнім рівнем сформованості ресурсів добрати до людей та віри у добро, виявляють завищений рівень макіавеллізму та нарцисизму;

3) особи з завищеним, нездоровим рівнем нарцисизму характеризуються нижчим рівнем віри у добро. За доброго знання власних ресурсів, вони не уміють їх вміщувати й оновлювати, відтак їх оперування власними ресурсами є неефективним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження показали, що психологічна ресурсність є мірою реалістичності відчуття суб'єктивного благополуччя, границею для здорового нарцисизму. Психологічна ресурсність уможливує конструктивну інтерпретацію складної життєвої ситуації в категоріях віри у добро, любові, самореалізації у професії.

Категорії міри та границі належать до тезаурусу поняття «критерій». Відтак, за результатами дослідження можна стверджувати, що психологічна ресурсність є критерієм індивідуального рівня психічного здоров'я. Визначення критерія індивідуального здоров'я зумовлює необхідність подальшої характеристики психологічних засобів підтримання цього здоров'я.

Список використаних джерел

1. Галецька І. І. Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки / І. Галецька // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Серія психологічна. – 2012. – 2(1). – С.49–58.
2. Грищенко М. В. Психічне здоров'я особистості та його критерії / М. Грищенко, О. Землянська // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин на європейському просторі, 10 лютого 2016 р.: Матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару / за ред. Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С.24–27.
3. Егорова М.С. Адаптация Короткого опросника Темной триады / М. Егорова, М. Ситникова, О. Паршикова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 43 : [Електронний ресурс]. – Режим доступа:<<http://psystudy.ru>> – Мова. рос.
4. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С. Калашникова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С.185–189.

5. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №1. – С.1–10.
6. Кузнецов М. А. Психологические механизмы и детерминанты поддержания здоровья человека / М. Кузнецов, Л. Зотова // Вісник ХНПУ ім. Григорія Сковороди. – Психологія. – С.165–188 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<<https://zenodo.org/record/44721/files/18.pdf>> – Мова. рос.
7. Куттер П. Современный психоанализ / П. Куттер; [пер. с нем.]. – СПб. : «Б.С.К.», 1997. – 351 с.
8. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затруднённых условиях / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106.
9. Максименко К. С. Общая характеристика психологической специфики непсихотических личностных расстройств / К. Максименко // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського націон. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С.360–371.
10. Ревякіна О. Г. Теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я / О. Ревякіна // Наука і освіта. – 2015. – №5. – С.63-68 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO_2014_5_13.pdf>– Мова. укр.
11. Сокольская М. В. Личностное здоровье человека: теоретический анализ (сообщение 1) / М. Сокольская : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://journals.tsu.ru/uploads/import/1000/files/29.pdf>>– Мова. рос.
12. Furnham A. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review / Adrian Furnham, Steven C. Richards, and Delroy L. Paulhus // Social and Personality Psychology Compass. – 2013. – №7/3. – PP.199–216. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.psych.ubc.ca/research/dark_triad/articles/>– Мова. англ.
13. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology // Journal of Community Psychology. – № 21. – 1993. – PP. 128–148.
14. Park N. Character Strengths: Research and Practice / N. Park, C. Peterson // Journal of College & Character. – 2009. – №4

- (April). – VOL. X : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions> – Мова. англ.
15. Shtera O. S. Resource orientation: distinguishing aspects and type / O. Shtera // Психологічні перспективи. – Вип. 26. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С.327–337.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Haletska I. I. Psykholohichne zdorovya yak problema natsionalnoyi bezpeky / I. Haletska // Naukovyy visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. – Seriya psykholohichna. – 2012. – 2(1). – S.49–58.
2. Hryshchenko M. V. Psykhichne zdorovya osobystosti ta yoho kryteriyi / M. Hryshchenko, O. Zemlyanska // Aktualni problemy psykholohiyi osobystosti ta mizhosobystisnykh vzayemyn na yevropeyskomu prostori, 10 lyutoho 2016 r.: Materialy I Mizhnarodnoho naukovy-praktychnoho seminaru / za red. L. A. Onufriyevoyi. – Kamyanets-Podilskyy : Medobory-2006, 2016. – S.24–27.
3. Egorova M.S. Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoy triadyi / M. Egorova, M. Sitnikova, O. Parshikova// Psihologicheskie issledovaniya. – 2015. – T. 8. – # 43. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<<http://psystudy.ru>> – Mova ros.
4. Kalashnikova S. A. Lichnostnyie resursyi i psihologicheskoe zdorove cheloveka: sootnoshenie sodержaniya ponyatiy / S. Kalashnikova // Gumanitarnyy vektor. – 2011. – # 2 (26). – S.185–189.
5. Karskanova S. V. Opytuvalnyk «Shkaly psykholohichnoho blahopoluchchya» K. Riff: protses ta rezultaty adaptatsiyi / S. Karskanova // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2011. – #1. – S.1–10.
6. Kuznetsov M. A. Psykholohicheskiye mekhanizmy yu determynantu podderzhaniya zdorovya cheloveka / M. Kuznetsov, L. Zotova // Visnyk KhNPU im. Hryhoriya Skovorody. – Psykholohiya. – S.165–188 : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<<https://zenodo.org/record/44721/files/18.pdf>> – Mova ros.
7. Kutter P. Sovremennyiy psihoanaliz / P. Kutter; [per. s nem.]. – SPb. : «B.S.K.», 1997. – 351 s.

8. Leontev D. A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh / D. Leontev // Kulturno-istoricheskaya psihologiya. – 2014. – Т. 10. – # 3. – S. 97–106.
9. Maksimenko K. S. Obshchayakharakteristikapsikhologicheskoy spetsifiki nepsikhoticheskikh lichnostnykh rasstroystv / K. Maksimenko // Problemy duchsnoi psikhologii : Zb. nauk. prats Kamianets-Godil'skogo nats. un-tu imeni Ivana Ogiienka, In-tu psukhologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukrainu / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrievoi. – Vup. 30. – Kamianets-Godil'skiy : Aksioma, 2015. – S.360–371.
10. Revyakina O. G. Teoretyko-metodologichni pidkhody do problemy psikhologichnogo zdorovya / O. Revyakina // Nauka I osvita. – 2015. – №5. – С.63-68 : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO_2014_5_13.pdf>– Mova ukr.
11. Sokolskaya M. V. Lichnostnoe zdorove cheloveka: teoreticheskii analiz (soobschenie 1) / M. Sokolskaya : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://journals.tsu.ru/uploads/import/1000/files/29.pdf>> – Mova ros.
12. Furnham A. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review / Adrian Furnham, Steven C. Richards, and Delroy L. Paulhus // Social and Personality Psychology Compass. – 2013. – №7/3. – PP.199-216 : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www2.psych.ubc.ca/research/dark_triad/articles> – Mova angl.
13. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology // Journal of Community Psychology. – № 21. – 1993. – P. 128-148.
14. Park N. Character Strengths: Research and Practice / N. Park, C. Peterson // Journal of College & Character. – 2009. – №4 (April). – VOL. X : [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:<www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions> – Mova angl.
15. Shtepa O. S. Resource orientation: distinguishing aspects and type / O. Shtepa // Psikhologichni perspektyvy. – Vyp. 26. – Lutsk: Skhidnoyevropeyskyy natsionalnyy universytet imeni Lesi Ukrayinky, 2015. – S.327–337.

O.S. Shtepa. Psychological resourcefulness as a criterion of individual health. Psychological resourcefulness is theoretically positioned as a predictor of an individual's level of mental health in the coordinates of subjective well-being and the Dark triad of personality. The suppositions

about the presence of direct ties between psychological resourcefulness and subjective well-being were made, as well as about an inverse relationship between the level of psychological resourcesfulness and the components of the Dark triad of personality.

According to the results of empirical research, which included 77 people aged 20-53, the existence of a direct link between the overall level of psychological resourcesfulness and all the components of subjective well-being was identified, as well as a link with narcissism as a component of the Dark triad. Narcissism is also associated with such components of subjective well-being as positive relations with others, personal growth, life goals, self-acceptance. At the same time, according to the criterion of psychological resourcefulness it is appropriate to distinguish three types of people with different ratios of components of the Dark triad, namely: 1) individuals with a level of component of the Dark triad within the normal range, 2) individuals with a lower level of narcissism as compared to normal, 3) individuals with a higher level of narcissism than normal. It was found that according to the criterion of the general level of the features of the Dark triad it is incorrect to characterize individuals with a high level of subjective well-being and a high level of psychological resourcefulness. The comparative analysis showed that the individuals, who possess higher levels of knowledge of their own resources, can be characterized by a higher level of all the components of subjective well-being. It is established that individuals with an increased level of narcissism are well aware of their own psychological resources, but do not know how to maintain and restore them, so they operate their resources inefficiently.

Key words: psychological resourcefulness, individual health, psychological resource «believe in good», the types of psychological resourcefulness, Dark triad, machiavellism, narcissism, psychopathic.

Received January 08, 2016

Revised January 25, 2016

Accepted February 26, 2016

Психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей

Scherban T.D. Psychological features of formation of teenagers' vitality from single-parent families / T.D. Scherban, A.V. Ternovai // 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 32. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 586–600.

Т.Д. Щербан, А.В. Терновой. Психологічні особливості формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей. У статті розглянуто проблему формування життєстійкості підлітків. Узагальнено та систематизовано результати досліджень, які вивчали вплив батьків на формування життєстійкості у підлітків. Проаналізовано та виокремлено поняття: «життєстійкість», «життєздатність», розкрито їх взаємозв'язок. Зазначено, що сім'я є важливим чинником формування життєстійкості у підлітків. Показано, що підлітки, які виховуються в неповних сім'ях є менш пристосованими до життя, вони виявляються менш зрілі та цілеспрямовані, менш ініціативні та врівноважені, у них важче розвивається здатність співчувати, керувати своєю поведінкою, а в майбутньому їм набагато важче виконувати батьківські обов'язки. Встановлено, що показник «Життєстійкість» та «Контроль» у підлітків з повних сімей вищий, ніж у підлітків з неповних; «Емоційна обізнаність» більш виражена у підлітків з неповних сімей, ніж у підлітків з повних. Виявлено, що підліткам як з повних, так і з неповних сімей притаманно, середній рівень вияву показників за шкалою «Тривожності» з тенденцією до високого та домінування шкали «Інтернальність». Щодо механізмів захисту, то для підлітків з неповних сімей найбільш вираженими є шкали: «Проекція»; «Інтелектуалізація»; «Заперечення», а для підлітків з повних сімей – «Заперечення»; «Проекція». При проведенні дослідження не було виявлено суттєвих відмінностей життєстійкості підлітків з повних чи неповних сімей, що може бути спричинено тим, що діти з неповних сімей спілкуються та підтримують стосунки з обома батьками, а також, і тим, що підлітки найбільш активно змушені пристосовуватися до мінливих соціальних умов, незважаючи на те, в яких сім'ях вони виховуються.

T.D. Scherban – the scientific contribution of the co-author is 50%,

A.V. Ternovai – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Ключові слова: життєстійкість, життєздатність, компоненти життєстійкості, залученість, контроль, прийняття ризику, підлітковий вік, неповна сім'я.

Т.Д. Щербан, А.В. Терновой. Психологические особенности формирования жизнестойкости у подростков из неполных семей. В статье рассмотрена проблема формирования жизнестойкости подростков. Обобщены и систематизированы результаты исследований, которые изучали влияние родителей на формирование жизнестойкости у подростков. Проанализированы и выделены понятия: «жизнестойкость», «жизнеспособность», раскрыта их взаимосвязь. Отмечено, что семья является важным фактором формирования жизнестойкости у подростков. Подростки, которые воспитываются в неполных семьях, менее приспособлены к жизни, они оказываются менее зрелые и целенаправленные, менее инициативны и уравновешены, в них труднее развивается способность сочувствовать, управлять своим поведением, а в будущем им гораздо труднее выполнять родительские обязанности. Установлено, что показатель «Жизнестойкость» и «Контроль» у подростков из полных семей выше, чем у подростков из неполных; «Эмоциональная осведомленность» более выражена у подростков из неполных семей, чем у подростков из полных. Выявлено, что подросткам как из полных, так и из неполных семей характерны: средний уровень проявления показателей по шкале «Тревожности» с тенденцией к высокому, доминирование шкалы «Интернальность». Относительно механизмов защиты, для подростков из неполных семей наиболее выраженными являются шкалы: «Проекция»; «Интеллектуализация»; «Отрицание», тогда как для подростков из полных семей – «Возражения»; «Проекция». При проведении исследования не было выявлено существенных различий жизнестойкости подростков из полных или неполных семей. Отсутствие существенных различий может быть вызвано тем, что дети из неполных семей общаются и поддерживают отношения с обоими родителями, а также и тем, что подростки наиболее активно вынуждены приспосабливаться к меняющимся социальным условиям, несмотря на то в каких семьях они воспитываются.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнеспособность, компоненты жизнестойкости, вовлеченность, контроль, принятие риска, подростковый возраст, неполная семья.

Постановка проблеми. Психологічні проблеми розладу сімейних відносин є гострою проблемою сучасного суспільства. Змінилося як ставлення до родини, так і характер подружніх відносин. Зросла кількість розлучень і, відповідно, число дітей, що виховуються в неповних сім'ях. Таким чином, науковий інтерес до вивчення психологічних проблем неповних сімей підкріплюється стрімкою тенденцією їх зростання у структурі сучасного суспільства. Так, багато авторів (В.А. Белова, І.І. Гур-

това, А.С. Макаренко та ін.) схильні до думки, що внутрішньо-сімейні функції у неповній сім'ї розподіляються з порушенням. Тому, такі сім'ї не тільки не можуть бути психологічно благополучними для розвитку дітей, але і сприяють деформації дитячої особистості і формуванню нездатності до соціальної адаптації взагалі та подоланню складних життєвих ситуацій, зокрема.

Соціальні процеси сьогодення вимагають наявності в особистості таких якостей, які необхідні для додання серйозних життєвих випробувань. Саме, це свідчить про важливість такого особистісного утворення, як життєздатність, життєстійкість. Сьогодні суспільству потрібні фахівці, які були не тільки професіоналами, але і психологічно стійкими до складних соціальних умов праці [7, с.30]. Особлива увага багатьох вчених (К.О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, Л. Бинсвангер, Б.С. Братусь, М.П. Гур'янова, В.В. Знаков, С. Кобза, О.Ю. Коржова, А.І. Лактіонова, С. Мадді, О.В. Махнач, О.О. Рильська, С.Л. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким умовам, зберігаючи свою особистісну сутність, цілісність та ідентичність. На думку психологів, такою здатністю може бути життєздатність, життєстійкість. Поняття життєстійкість розглядається з двох боків: як сукупність компонентів, що допомагають особистості будувати повноцінне життя у складних умовах – життєстійкість; як функціональна здатність адаптувати, захищати та зберігати стабільність особистісної системи. Отже, життєстійкість – індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм і умов середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування життєстійкості досліджувалася прихильниками різних напрямків та наукових шкіл. Соціальний розвиток особистості, процес і механізми впливу навколишнього середовища на становлення особистості знаходилися в центрі наукових пошуків Г.М. Андрєєвої, М.І. Бобнева, В.Г. Бочарової, Л.С. Виготського, І.М. Дашук, Є.А. Жадан, Л.В. Лисенка, Л.І. Столярчук та ін. Відповідно до теорії сімейного виховання, дана проблема розглядалася у працях Т.М. Афанасьєвої, М.І. Буянова, В.А. Слостеніна, В.А. Сисенко та ін. Питання батьківства викладені у дослідженнях В.В. Бойко, С.М. Бурової, Б.І. Кочубей, Ф.С. Махова і ін. Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В.А.Белової, В. Булгакова, С.І. Голоду, І.І. Гуртової, Л.В. Лисенко, А.С. Макаренка, Л.Т. Машкової, Н.Я. Соловйова, В.А. Су-

хомлинського, Л.П. Тархова, В.А. Титова та ін. Істотне значення при вивченні даної проблеми мають роботи зарубіжних авторів: американських психологів А.Х. Маслоу і К.Р. Роджерса відповідно до теорії самоактуалізації особистості; представників сімейної терапії М. Боуена, В. Сатир, К. Вітакера, С. Мінухіна; соціологів і педагогів Р. Кембелла, К. Паркінсона, Д. Фонтана, Д.Л. Шаллер, які сформували практичні рекомендації щодо виховання дітей, поліпшення сімейного клімату, взаємовідносин батьків і дітей, подолання кризи підліткового віку як в умовах повної, так і неповної сім'ї. У підсумку проведеного теоретичного аналізу, можна ствердити про недостатній рівень розробки досліджень щодо виокремлення психологічних факторів формування життєстійкості підлітків загалом і підлітків з неповних сімей, зокрема.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концептуальне положення про стилі життя (А. Адлер, М. Вебер, Г. Олпорт), концепція індивідуального стилю діяльності (Є. Клімов), результати досліджень стильової сфери (Н. Пов'якель, Ю. Швалб), психологічні підходи до аналізу життєвого шляху особистості (Б. Ананьев, К. Альбуханова-Славська), положення про розвиток і формування особистості у підлітковому віці (Г. Костюк, Л. Виготський, Л. Божович), положення про спрямованість особистості (Л. Божович, В. Семіченко).

Мета дослідження. Сучасний стан розвитку психологічної науки характеризується поширенням інтересу дослідників до формування життєстійкості у підлітків з неповних сімей. Ця ситуація, з одного боку, може пояснюватися загальною необхідністю вирішення реальних практичних проблем самопрояву особистості, форм її взаємодії з соціальним середовищем, а з другого – розвитком самої психології, наявністю теоретико-методологічної бази, і звідси її можливостями для плідного вивчення життєстійкості особистості.

Незважаючи на ретельну розробленість загальних проблем процесу соціалізації в цілому і проблем сучасної родини, зокрема, питання формування життєстійкості підлітків з неповної родини, з її специфічними проблемами життєдіяльності та особливостями внутрішньосімейної взаємодії, залишаються маловивченими. Така ситуація і визначила проблему дослідження. Об'єктом дослідження даної роботи є процес формування життєстійкості підлітків. Предметом дослідження є психологічні особливості формування життєстійкості підлітків з неповних сімей. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, емпірич-

но дослідити психологічні фактори, які сприяють формуванню життєстійкості у підлітків з неповних сімей.

Використовувалися наступні методи дослідження (теоретичні): аналіз, порівняння, узагальнення наукової психологічної літератури, класифікація, систематизація. На етапі емпіричного дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик: тест життєстійкості С.Мадді (адаптація Д.О. Леонтьєва, О.І. Рассказової); методика діагностики «емоційного інтелекту» Н.Холла; методика дослідження рівня тривожності Дж. Тейлора (адаптація Т.А. Немчинова); методика «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» Дж. Роттера; тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р.Плутчик, Г.Келлерман, Х.Р. Конте, адаптація Е.С. Романова, Л.Р. Гребеннікова).

Виклад основного матеріалу. Науковці звертають увагу на те, що сучасна особистість повинна орієнтуватися у соціальному просторі, виявляти внутрішню гнучкість, різноманітність інтересів, прагнути до самовдосконалення, усвідомлювати теперішнє як особливо значимий часовий вимір людського буття. Тому, в руслі копінг-досліджень, зусилля вчених спрямовані на вивчення специфічної здатності людини, що допомагає успішно адаптуватися у складному швидкоплинному середовищі. На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва стійкість» або життєстійкість. Це поняття трактується як гнучкість, пружність, еластичність, стійкість до зовнішніх впливів.

У психології існує кілька підходів до дослідження життєстійкості. За А.І. Лактіоною та А.В. Махнач, термін «життєздатність», «життєстійкість» включає в себе два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість (впоратися з важкими життєвими ситуаціями, захищати свою цілісність) і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність (планувати своє життя, рухатися в певному напрямку протягом якогось часу). Таким чином, життєстійкість – є невід’ємною і стабільною якістю особистості, вона змінюється в залежності від виду стресу, його контексту та інших чинників, які можна визначити як фактори ризику і захисні фактори. Результати дослідження, проведені А.І. Лактіоною та А.В. Махнач на підлітковій вибірці, доводять, що якщо підліток добре взаємодіє зі своїм оточенням, то здатність до повноцінного існування та опір труднощам посилюються, але якщо ця взаємодія порушується, то життєздатність поступово втрачається, і в процесі адаптації відбувається збій [8].

З позиції іншого підходу життєстійкість розглядається як енергетичний потенціал людини (Б.Г. Ананьєв, Д.О. Леонтьєв, С. Мадді та ін.). Згідно цьому підходу, життєстійкість – психологічний аналог життєвого стрижня людини, який відображає міру подолання заданих ним обставин, самого себе, а також міру докладених зусиль у роботі над собою і над обставинами свого життя. Це інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу є саме феномен самодетермінації особистості. Одна зі специфічних форм прояву життєстійкості (особистісного потенціалу) – є подолання особистістю несприятливих умов її розвитку. Л.В. Куліков виокремлює три аспекти психологічної стійкості: 1) стійкість, стабільність, 2) врівноваженість, відповідність та 3) опірність (резистентність). За Куліковим, стійкість проявляється в подоланні труднощів, як здатність зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, як здатність до ефективної психічної саморегуляції. Отже, життєстійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях [4].

За С. Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, яка включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Залучення визначається як переконаність у тому, що всі події, які відбуваються, дають особистості максимальний шанс знайти щось вартісне та цікаве для себе. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Контроль – переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат, нехай навіть і тоді, коли успіх не гарантовано. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама обирає свій шлях. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які вона отримує з досвіду (неважливо, позитивного або негативного). В основі прийняття ризику є ідея розвитку особистості через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання [5]. Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків із дитиною. С. Мадді було доведено, що позитивно на формування життєстійких переконань вплинули: відчуття призначення в

житті; виховання впевненості, підтримання високих стандартів. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси; матеріальні труднощі; розлучення батьків; недолік підтримки, підбадьорювання близькими; недолік залученості, відчуженість від значущих дорослих. Дослідження І. Солкової і П. Томанек довели, що особистості, які мають високі показники життєстійкості, мають більше відчуття компетентності, вищу когнітивну оцінку, розвиненіші стратегії подолання і відчують менше стресів у повсякденному житті.

Особливе місце у сучасному суспільстві займає неповна сім'я. Причини неповних сімей – це розлучення, осиротіння, позашлюбна дитина, або структура неповна. Відомо, що позбавлені в дитинстві достатнього спілкування з батьком хлопчики або засвоювали жіночий тип поведінки, або створювали спотворене уявлення про чоловічу поведінку (яка антропологічно протилежна жіночій) і не сприймали усього того, що намагалися прищепити їм матері. Такі хлопчики виявляються менш зрілі і цілеспрямовані, не відчують себе в достатній безпеці, менш ініціативні та врівноважені, у них важче розвивається здатність співчувати, керувати своєю поведінкою. Дівчатка, виховані без батьків, менш успішно формують уявлення про мужність, і як наслідок у них менше шансів правильно розуміти своїх чоловіків і синів. Любов батька до дочки дуже важлива для розвитку жіночої самосвідомості, впевненості в собі, формування свого образу жіночності [2].

Для досягнення поставленої мети нами було використано певний (зазначений вище) діагностичний інструментарій. За результатами емпіричного дослідження виокремлено психологічні чинники формування життєстійкості підлітків. А саме. «Тест життєстійкості С. Мадді» визначає рівень вираженості життєстійкості (як в цілому, так і її компонентів). Отримано результати. Щодо компонента «Залученість», то у підлітків з неповних сімей $X_{сер.} = 32,48$, $\sigma = 8,54$, у підлітків з повних сімей – $X_{сер.} = 35,18$, $\sigma = 8,35$. В обох групах цей показник є нижчим за норму ($X_{сер.} = 37,64$, $\sigma = 8,08$), а це, в свою чергу, доводить відсутність почуття задоволення від власної діяльності, що породжує відчуття відкинутості, та відчуття себе «поза» життям. Щодо компонента «Контроль»: у підлітків з неповних сімей показник становить $X_{сер.} = 27,78$, $\sigma = 8,74$, у підлітків з повних сімей – $X_{сер.} = 29,04$, $\sigma = 5,71$. Даний показник також є дещо нижчим норми ($X_{сер.} = 29,17$ а $\sigma = 8,43$). Це свідчить про наявність у досліджуваних відчуття власної беспорядності. Щодо

компонента «Прийняття ризику»: у підлітків з неповних сімей $X_{сер.} = 15,22$ а $\sigma = 4,98$; з повних сімей $X_{сер.} = 16,2$ а $\sigma = 4,23$. Перевищення отриманих показників норма ($X_{сер.} = 13,91$ а $\sigma = 4,39$) стверджує про переконаність досліджуваних у тому, що всі події життя сприяють особистісному розвитку за рахунок знань, які отримуються з досвіду (неважливо позитивного або негативного). Рівень вираженості шкали «Життєстійкості» у підлітків з неповних сімей $X_{сер.} = 75,2$, а $\sigma = 19,31$ тоді як у підлітків з повних сімей $X_{сер.} = 80,44$, а $\sigma = 15,09$. Отже, показник життєстійкості у підлітків з повних і неповних сімей менший норми ($X_{сер.} = 80,72$, $\sigma = 18,53$). Результати за даною методикою представлено на рис. 1.

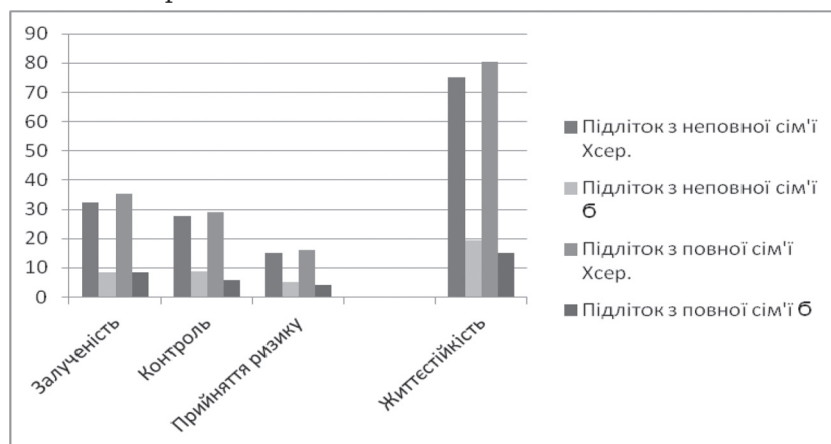


Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Тест життєстійкості С. Мадді»

Аналізуючи результати дослідження за методикою «Діагностика «емоційного інтелекту» Н. Холла», слід зазначити наступне: шкала «емоційна обізнаність» більш виражена у підлітків з неповних сімей ($X_{сер.} = 7,94$, $\sigma = 6,02$), ніж у підлітків з повних ($X_{сер.} = 7,16$, $\sigma = 5,26$). Це свідчить про середній рівень емоційної обізнаності у підлітків з неповних сімей та низький у підлітків з повних. Також слід підкреслити, що виявлено ряд шкал, за якими спостерігається однаковий рівень (низький та середній) вияву досліджуваної ознаки, а саме: управління своїми емоціями», тобто емоційна відхідливість, емоційна неригідність ($X_{сер.} = 2,74$, $\sigma = 5,76$ – у підлітків з неповної сім’ї; $X_{сер.} = 3,52$, $\sigma = 6,90$ – у підлітків з повної сім’ї); розпізнавання емоцій

інших людей, тобто вміння впливати на емоційний стан інших людей (Хсер. = 6,72, $\sigma = 6,58$ – у підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 6,56, $\sigma = 6,29$ – у підлітків з повної сім’ї); самомотивація (Хсер. = 8,18, $\sigma = 6,42$ – у підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 9,6, $\sigma = 5,55$ – у підлітків з повної сім’ї); емпатія (Хсер. = 7,94, $\sigma = 5,23$ – у підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 7,98, $\sigma = 6,43$ – у підлітків з повної); інтегративний рівень емоційного інтелекту (Хсер. = 33,92, $\sigma = 23,49$ – у підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 34,6, $\sigma = 20,97$ – у підлітків з повної). Показники отримані за даною методикою представлено на рис. 2.

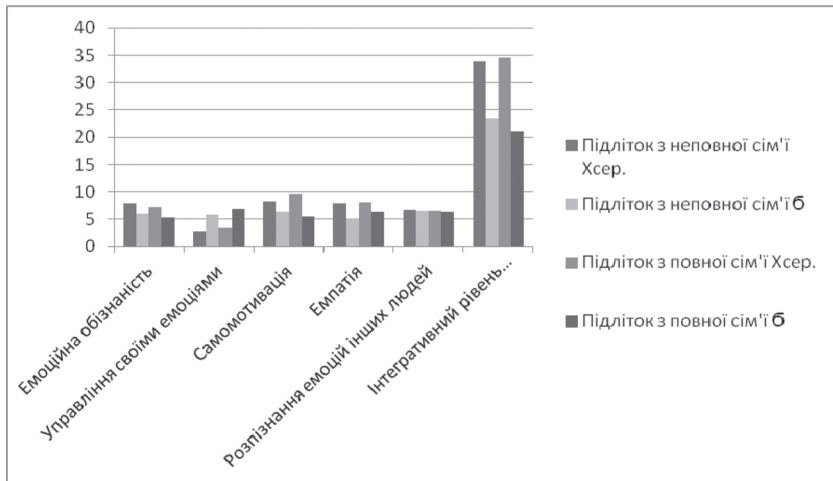


Рис. 2. Результати дослідження за методикою «Емоційного інтелекту» Н. Холла

За результатами методики «Дослідження рівня тривожності Дж. Тейлора» (рис.3) було виявлено, що для підлітків з повних та неповних сімей притаманний середній рівень тривожності з тенденцією до високого (Хсер. = 17,5, $\sigma = 8,16$ – у підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 16,26, $\sigma = 7,23$ – у підлітків з повної сім’ї).

Наступна методика, яка була використана у дослідженні – методика «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» Дж. Роттера. Вона дала можливість дослідити найбільш виражений вид контролю у респондентів. За шкалою «Екстернальність» були отримані наступні показники: Хсер. = 9,64, $\sigma = 2,75$ – на вибірці підлітків з неповної сім’ї; Хсер. = 10,74, $\sigma = 2,97$ – на вибірці підлітків з повної сім’ї. Тоді як за шкалою «Інтернальність» отримано наступні показники: Хсер. = 13,36, $\sigma = 2,75$ – на

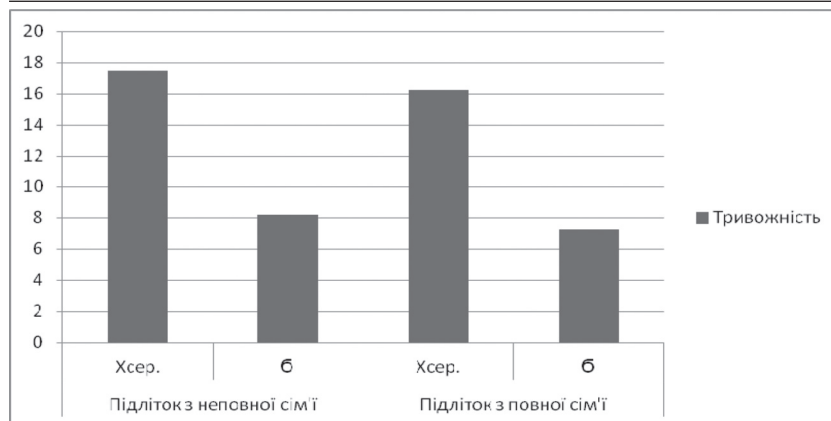


Рис. 3. Результати дослідження за методикою «Дослідження рівня тривожності Дж. Тейлора»

вибірці підлітків із неповної сім'ї; $X_{сер.} = 19,31$, $\sigma = 2,97$ – підлітків з повної сім'ї. Узагальнюючи, відмітимо, що для обох груп підлітків найбільш вираженим є інтернальний локус-контроль (у підлітків з повних сімей він вищий). Результати дослідження за даною шкалою свідчать про те, що частіше всього підлітки переконані у не випадковості їхнього успіху або невдач, вони вважають, що результат їх роботи залежить від компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей. Внаслідок більшої когнітивної активності інтернали мають більш широкі часові перспективи, охоплюють безліч подій як майбутнього, так і минулого. При цьому, їх поведінка спрямована на послідовне досягнення успіху шляхом розвитку навичок і більш глибокої обробки інформації, постановки постійно зростаючих за своєю складністю завдань. Потреба в досягненні, таким чином, має тенденцію до підвищення, пов'язану зі збільшенням значень особистісної та реактивної тривожності, що є передумовою для можливого збільшення фрустрованості і зменшення стресостійкості у випадках серйозних невдач. Проте, слід зазначити, що інтернали справляють враження досить упевнених у собі людей, тому і в житті вони частіше займають більш вище суспільне становище, ніж екстернали. Результати, отримані за даною методикою, зображені на рис. 4.

Наступна методика, що використовувалася на обох групах – тест-опитувальник механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте) дала

можливість порівняти механізми захисту, які переважають у кожній з груп.

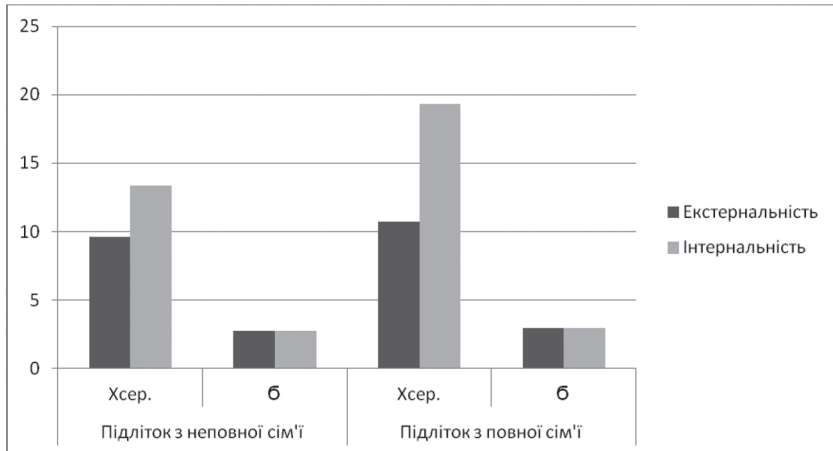


Рис. 4. Результати дослідження за методикою «Шкали внутрішнього та зовнішнього контролю» Дж. Роттера

У підлітків із неповних сімей найбільш виражені такі шкали механізмів захисту як: «заперечення» $X_{сер.} = 62,74$, $\sigma = 20,27$; «проекція» $X_{сер.} = 70,3$, $\sigma = 17,85$; «компенсація» $X_{сер.} = 54$, $\sigma = 17,02$; «заміщення» $X_{сер.} = 52,02$, $\sigma = 18,22$; «інтелектуалізація» $X_{сер.} = 64,72$, $\sigma = 16,03$; «реактивні утворення» $X_{сер.} = 55,2$, $\sigma = 23,58$; загальний напрям захисту $X_{сер.} = 55,72$, $\sigma = 7,85$. Тоді як у підлітків з повних сімей найбільш вираженими шкалами механізмів захисту є: «заперечення» $X_{сер.} = 68,08$, $\sigma = 20,45$; «компенсація» $X_{сер.} = 52,6$, $\sigma = 20,68$; «проекція» $X_{сер.} = 62,76$, $\sigma = 21,53$; «інтелектуалізація» $X_{сер.} = 54,94$, $\sigma = 18,26$; «реактивні утворення» $X_{сер.} = 65,6$, $\sigma = 21,11$; загальний напрям захисту $X_{сер.} = 54,62$, $\sigma = 10,31$. Всі показники даної методики зображено на рис. 5.

Висновки. Теоретичний аналіз вітчизняної літератури з означеної проблеми доводить неоднозначність визначення самого поняття «життєстійкість». Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість має три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність; врівноваженість, відповідність; опірність (резистентність). Отже, життєстійкість – це диспози-

ція, що включає в себе три порівняно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Поняття життєздатності поєднує у собі два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність. Звідси впливає, що життєстійкість впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності.

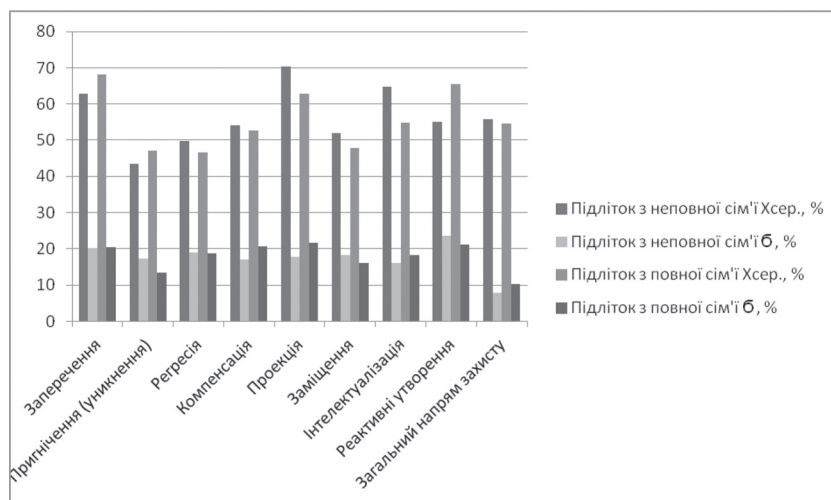


Рис. 5. Результати дослідження за тестом-опитувальником механізми психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте)

Сім'я є важливим чинником формування життєстійкості у підлітків. Підлітки, які виховуються в неповних сім'ях, є менш пристосованими до життя. Такі діти виявляються менш зрілі та цілеспрямовані, менш ініціативні та врівноважені, у них важче розвивається здатність співчувати, керувати своєю поведінкою, а в майбутньому їм набагато важче виконувати батьківські обов'язки. Тому для підлітків дуже важливий емоційний зв'язок з обома батьками.

За отриманими результатами емпіричного дослідження можна стверджувати, що показники: «Життєстійкість» та «Контроль» у підлітків з повних сімей вищий, ніж у підлітків з

неповних; «Емоційна обізнаність» більш виражена у підлітків з неповних сімей, ніж у підлітків з повних.

Виявлено, що підліткам як з повних, так і з неповних сімей притаманні: середній рівень вияву показників за шкалою «Тривожності» з тенденцією до високого; домінування шкали «Інтернальність» (проте, показники у підлітків з повної сім'ї вищі, ніж у підлітків з неповної).

Щодо механізмів захисту, то можна стверджувати, що для підлітків з неповних сімей найбільш виражені такі шкали: «Проекція»; «Інтелектуалізація»; «Заперечення». Тоді як для підлітків з повних сімей найбільш вираженими є шкали: «Заперечення»; «Проекція».

При проведенні дослідження не було встановлено суттєвих відмінностей життєстійкості підлітків із повних чи неповних сімей, виявлено лише незначні відмінності. Відсутність суттєвих відмінностей може бути спричинена тим, що діти з неповних сімей спілкуються та підтримують стосунки з обома батьками. А також, це може бути спричинено тим, що суспільство постійно розвивається і підлітки з неповних сімей змушені постійно пристосовуватися до мінливих соціальних умов, у той час як підліткам з повних сімей у цьому допомагають батьки.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев – М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1996. – 224 с.
2. Андреева Т. В. Психология семьи : Учеб. пособие / Т. В. Андреева – СПб. : Речь, 2010. – 348 с.
3. Данилова Е. Е. Жизненная стойкость и психическое здоровье / Е. Е. Данилова // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1994. – С. 113–126.
4. Куликов Л. В. Психогигиена личности : Основные понятия и проблемы / Л. В. Куликов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
6. Лактионова А. И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшекласников / А. И. Лактионова, А. В. Махнач // Вторая Всероссийская науч.-практ. конф. по психологии разви-

- тия «Другое детство». Тезисы, 25–27 ноября. – М., 2009. – С. 216–218.
7. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 32.
 8. Павленко В. Н. «Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии» / В. Н. Павленко // Журн. «Вопр. психологии». – 2000. – №1. – С. 135–141.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B. G. Psihologija i problemy chelovekoznanija / B. G. Anan'ev – М. : Institut prakticheskoj psihologii, Voronezh : MODJeK, 1996. – 224 s.
2. Andreeva T. V. Psihologija semi : Ucheb. posobie / T. V. Andreeva – SPb. : Rech', 2010. – 348 s.
3. Danilova E. E. Zhiznennaja stojkost' i psihicheskoe zdorov'e / E. E. Danilova // Psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psihologicheskoj sluzhby / pod red. I. V. Dubrovinoj. – М. : Akademija, 1994. – S. 113–126.
4. Kulikov L. V. Psihogigiena lichnosti : Osnovnye ponjatija i problemy / L. V. Kulikov. – SPb. : Izd-vo SPbGU, 2004. – 464 s.
5. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti / D. A. Leont'ev, E. I. Ras-skazova. – М. : Smysl, 2006. – 63 s.
6. Laktionova A. I. Vlijanielichnostnyh i sredovyh charakteristik na zhiznesposobnost' i social'nuju adaptaciju starsheklassnikov / A. I. Laktionova, A. V. Mahnach // Vtoraja Vserossijskaja nauch.-prakt. konf. po psihologii razvitija «Drugoe detstvo». Tezisy, 25–27 nojabrja. – М., 2009. – S. 216–218.
7. Goblik V. V. Modernizatsia podgotovki inzhenerov i menedzhеров innovatsionnoho proizvodstva / V. V. Goblik // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedegogicheskogo universiteta. – Moskva, 2012. – №4 (22). – S. 32.
8. Pavlenko V. N. «Predstavlenija o sootnoshenii social'noj i lichnostnoj identichnosti v sovremennoj zapadnoj psihologii» / V. N. Pavlenko // Zhurn. «Vopr. psihologii». – 2000. – №1. – S. 135–141.

T.D. Scherban, A.V. Ternovai. Psychological features of formation of teenagers' vitality from single-parent families. The problem of forming vitality of teenagers has been concerned in the article. The results of

research that studied the influence of parents on formation of resilience in teenagers have been systematized and generalized. The terms «resilience» and «vitality» has been analyzed and underlined, their relationship have been revealed. The family is an important factor in the formation of resilience in teenagers. Teens who are brought up in single-parent families are less adapted to life, they are less mature and purposeful, proactive and less balanced, the ability to empathize is more hardly developed, more difficult to manage their behavior and in future it is much more difficult to perform parental duties.

According to obtained empirical results it can be argued that the rate of «Resilience» and «Control» of teenagers from complete families is higher than in teenagers from incomplete families; «Emotional Awareness» is more pronounced in teenagers from single-parent families than from complete ones. For teenagers from both complete and incomplete families are typical: average level of expression according to the scale of «anxiety» with a tendency to high; dominance of scale «Internal» has been determined. As to protection mechanisms for teenagers from single-parent families the most pronounced are scales «Projection»; «Intellectualization»; «Negation». Whereas for teenagers from complete families – «Negation»; «Projection». The study has not revealed the significant differences of resilience of teenagers from complete or incomplete families. The lack of significant differences can be caused that children from single-parent families communicate and maintain relation with both parents. Also, the fact that most teenagers have to actively adapt to social changing conditions regardless of educated families.

Key words: resilience, viability, components of resilience, involvement, control, risk taking, adolescence, single-parent family.

Received January 09, 2016

Revised January 22, 2016

Accepted February 23, 2016

Проблеми рефлексивного управління навчальною діяльністю учнів

Scherban H.V. Problems of reflective management of pupils training activities / H.V. Scherban, T.D. Scherban // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 601–614.

Г.В. Щербан, Т.Д. Щербан. Проблеми рефлексивного управління навчальною діяльністю учнів. У дослідженні розглянуто психологічні особливості організації суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчанні, як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня. Акцентовано, що саме вчитель має організувати та регулювати її відповідно до завдань навчання та виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-сміслової сфери їх особистості. Показано, що сутність управління – продуктивного, рефлексивного – полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об'єкта зовнішніх впливів в активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю. У дослідженні доведено, що суб'єкт – предмет – суб'єктні взаємини у навчанні формуються під час навчального спілкування, яке слід розуміти як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Підкреслено, що стати компетентним вчителем – означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. Встановлено, що продуктивні навчальні взаємовідносини будуються у процесі реалізації навчального спілкування, яке слід розуміти, як процес спільної роботи учителя й учня.

Ключові слова: навчальне спілкування, навчальна задача, педагогічна компетенція, суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні, продуктивні навчальні взаємовідносини, управління навчальною діяльністю.

H.V. Scherban – the scientific contribution of the co-author is 50%,

T.D. Scherban – the scientific contribution of the co-author is 50%.

А.В. Щербан, Т.Д. Щербан. Проблемы рефлексивного управления учебной деятельностью. В исследовании рассмотрены психологические особенности организации субъект-предмет-субъектных отношений в обучении, как непрерывного процесса решения учителем бесконечного ряда учебных задач, направленных на достижение общей цели – формирование личности ученика. Акцентировано, что именно учитель должен организовывать и регулировать её в соответствии с задачами обучения и воспитания, подчинённых, в свою очередь, более общей цели развития нравственно-духовного мира последних, формирование ценностно-смысловой сферы их личности. Показано, что сущность управления – продуктивного, рефлексивного – заключается в изменении позиции ученика, в превращении его из объекта внешних воздействий в активного субъекта собственной деятельности, осуществляемой в общей системе социальной жизни, в развитии способности к самоуправлению (саморегулированию, самоорганизации и самоконтролю) собственной деятельностью.

В исследовании доказано, что субъект – предмет – субъектные отношения в обучении формируются во время учебного общения, которое следует понимать как процесс совместной работы учителя и ученика, в котором эта форма взаимодействия бодаться на активном обратной связи, который организует, регулирует и обогащает каждого из участников этого процесса. Подчёркнуто, что стать компетентным учителем – значит приобрести новое качество личности которая, не только обладает всесторонними знаниями и мнение которой является весомым, авторитетным, но приобрела комплекс способностей не только общение с учениками, но и управления их деятельностью. Установлено, что производительные учебные взаимоотношения строятся в процессе реализации учебного общения, которое следует понимать как процесс совместной работы учителя и ученика.

Ключевые слова: учебное общение, учебная задача, педагогическая компетенция, субъект-предмет-субъектные отношения в обучении, производительные учебные взаимоотношения, управление учебной деятельностью.

Постановка проблеми. Сьогодні однією із пріоритетних проблем педагогічної психології є дослідження умов і факторів формування особистісно зрілого і професійно компетентного педагога, який вмiє будувати ефективні взаємини з учнями. Процес формування навчальних взаємовідносин учителя з тими, кого він навчає обумовлений тим, що такі відносини повинні актуалізувати потенційне в обох учасників. Навчальні взаємовідносини (вчителя з учнями) – це відкрита і рухлива система розподілу функцій, зміни ролей під час розв'язування навчальних задач. Центальною ланкою таких навчальних відносин є діалог, у якому поєднуються дві позиції розуміння, дві точки зору. Слід

зазначити, що саме навчальні взаємовідносини є формою активності і вчителя і учня. Побудова продуктивних навчальних взаємовідносин є наслідком професіоналізму педагога, адже саме він є їх ініціатором.

Очевидно, що особливу роль у розвитку професіоналізму вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем – суб'єктом навчання. Молодий учитель, випускник вишу прийшов у школу. Як він почав свою роботу? Як він буде взаємини з учнями? З якими труднощами зустрівся? Відповіді на ці непрості запитання дадуть змогу прогнозувати весь подальший його трудовий шлях, тобто чи стане він учителем – майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває насолоду від спілкування з дітьми, чи ремісником, що «відбуває» години у школі, з великими труднощами встановлює контакти з дітьми, який не може дочекатися, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними низки психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [6]. Тобто вміє будувати такі взаємини з учнями, які задовольнять вчителя і сприятимуть успішному навчанню учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу роботи склали: положення, пов'язані з концепцією єдності свідомості, діяльності та спілкування, системного підходу до особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн); концепції професіоналізму та психологічного супроводу праці вчителя (М. Савчин, В. Семиченко, І. Синиця, Н. Чепелева); концепції психологічної сумісності людей у спільній діяльності (А. Бодальов, В. Бодров, С. Ільїн, Б. Паригін). Сьогодні існує певний дисонанс між вузами та суспільством, створена ситуація невизначеності, йде пошук форм і відношень випуску спеціалістів та потребами суспільства [9, с.31]. У сучасній літературі можна знайти чимало робіт, присвячених вивченню професійної зрілості педагога: формування його професіоналізму, розвитку комунікативної компетентності, розвиток здібностей, додання труднощів самореалізації. Однак питання побудови продуктивних навчальних взаємовідносин між учителем та учнем розглядалося у наукових публікаціях

фрагментарно. Дана проблема потребує більш ретельнішого вивчення та дослідження. Особливо цікавим та мало висвітленим є готовність майбутнього вчителя до побудови (засобами спілкування) навчальних взаємовідносин з школярами.

Формулювання мети статті. Об'єкт нашого дослідження – компетенція педагога. Предмет дослідження – процес формування взаємин вчителя та учня. Мета – виокремити психологічні особливості організації взаємин вчителя та учня.

Виклад основного матеріалу. Проблему становлення компетенції вчителя щодо управління діяльністю учнів потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у цю професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі може якісно покращити складний етап становлення молодого педагога.

Практичне «входження» випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. З'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі комплекс (більш або менш повний) здібностей спілкування у процесі навчання.

Протиріччя між педагогічною підготовкою, соціально-психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі є основною рушійною силою становлення компетенції вчителя. Причому вуз не вчить вмінню спілкування з учнями, налагодженню продуктивних взаємовідносин, управлінню діяльністю інших тощо.

Практика показує, що набуті знання та вміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовленість – це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження в системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Протиріччя початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний

статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі «суб'єкт – суб'єкт», тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, педагогічної, діяльності – навчання учня.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами, керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом діяльності, він повинен бути компетентним.

Стати компетентним – набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю.

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але справжні причини труднощів лежать глибше – у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі педагога і відповіді на принципи, методологічні за своєю суттю запитання, учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших колег. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Не випадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи – і все буде гаразд без усякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх функцій у навчанні. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції – комплексу здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Окремі конкретні види діяльності можна розрізнити за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо [4]. Однак основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що засвоюють учні, і з самими учнями – суб'єктами власної діяльності.

Предметом діяльності вчителя є навчання учнів, яке він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх.

Оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тождну) тій, яка призвела до появи цих пояснень [4]. Останнє і визначає основну мету вчителя – організувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Центральним системоутворюючим ставленням (вихідним, початковим, нероздільним), яке є основою всієї навчальної діяльності, – є ставлення «вчитель-учні». Нагадаємо положення В. Ф. Ломова [5] про те, що двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність («суб'єкт-об'єктні» стосунки) і спілкування («суб'єкт-суб'єктні» стосунки). Між цими

сторонами навчальної взаємодії, зрозуміло, існують різноманітні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності вчителя – його компетенція. Вона якраз і полягає в тому, що процес будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель – учні».

Важливо визначити той аспект педагогічної діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його значенням у формуванні взаємовідносин в системі навчання. Визначення професійної діяльності вчителя слід розглядати через відношення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Але діяльність включає і відношення людини до інших людей, однак це відношення звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно притаманне. Отже, психологічний аналіз і понятійний апарат педагогічної діяльності розроблялися у відношеннях «суб'єкт-об'єкт», тобто «учень – вчитель». Однак спілкування – це одна, проте важлива сторона побудови взаємин у навчанні. У зв'язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». При цьому і поняття «спілкування» стає більш чітким, воно використовується для характеристики головним чином міжособистісних стосунків. У навчальному спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається система стосунків «суб'єкт-суб'єкт(и)».

Спілкування у навчанні – основа формування взаємин у навчанні. Адже і сама людина в умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування – детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов'язані: в актах спілкування здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту, і безпосередньо цей акт припускає «внутрішній світ». Спілкування – взаємодія людей, суб'єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Спілкування припускає, за словами К. С. Станіславського, «зустрічний струмінь», кожний акт якого виступає як акт сполучення дії учасників, об'єднання в щось ціле, яке володіє новими якостями, не такими, як у його учасників. «Одиницями»

спілкування є цикли, в яких відображаються відношення позицій, установок, точок зору кожного з партнерів, де переплітаються прямі і зворотні зв'язки у потоці інформації, що між ними циркулює. Так, «одиноцею» мови, на думку М. М. Бахтіна, є «двоголосе слово» [2].

В навчальному діалозі «сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси, в двоголошому слові, в репліці діалогу чуже слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється і тощо» ...Реальною одиницею мови, пише М. М. Бахтін, є «не ізольоване одиничне монологічне висловлювання, а взаємодія, принаймні, двох висловлювань, тобто діалог» [2].

У навчанні при побудові взаємин використовуються засоби і способи, характерні для спілкування, тому вони будуються за законами спілкування (наприклад, діяльність вчителя, викладача, лектора). Дії (в тому числі і предметно-практичні) використовуються як засіб і засоби спілкування, що будується згідно з правилами діяльності (наприклад, театральне подання, демонстраційна поведінка).

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування, які здійснюють регуляцію взаємовідносин вчителя та учня: інформаційно-комунікативна передача-прийом інформації; регуляційно-комунікативне спілкування як регуляція поведінки і стосунків; афективно-комунікативна – детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони щодо формування взаємин у навчанні по-різному. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого – функцією емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати і в іншому плані. А саме, навчальне спілкування виконує також і функцію організації взаємовідносин у навчанні. Інша, не менш важлива, функція спілкування у навчанні пов'язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні – це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу багатьох психологічних питань.

Ось чому навчальне спілкування – особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без учителя, набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування – процес спільної роботи учителя й учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зво-

ротному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії, він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі «Я і учні» в навчальному процесі.

Підкреслимо ще одну обставину. Ефективне розв'язання завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем навчанням учнів. Сутність продуктивного, рефлексивного управління полягає у тому, що вчитель має поставити учня в ситуацію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління (саморегуляції), самоорганізації та самоконтролю власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Психологічну структуру діяльності вчителя доцільно розглядати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю (тобто діяльністю учнів – навчанням). Основна мета такого рефлексивного управління – зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути у нього здатність до самоуправління в своєму навчанні.

Отже, соціально-психологічний, психолого-педагогічний та конкретно-методичний аналізи показали, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні є основними засадами у формуванні компетентності вчителя – комплексу здібностей до навчального спілкування, джерелом активності діяльності як вчителя, так і учня, що сприятиме підвищенню продуктивності самоуправління у навчальному процесі.

Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчання – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня.

У роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Слассьоніна, Л. Ф. Спіріна та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем навчальних задач. Вони відзначають, зокрема, що навчальна задача виникає кщо-разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. Разом з тим вони підкреслюють наявність багатозначності процесу

розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація од-нозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Н. В. Кузьміної [3], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату виникає педагогічна задача. В. О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління. І тому, базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (*діагноз*);
- 2) проектування результату (*прогноз*) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 4) регулювання і коригування навчального процесу;
- 5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Але специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них, зазвичай, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н. В. Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать навчальних задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т. п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підміняють проміжними – функціональними завданнями.

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель, спираючись на знання щодо рівня розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший прогрес у навчанні та вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб

вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Отже, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин, зокрема:

- система задач, які розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;
- задачі, пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;
- задачі, спрямовані на активізацію мислинневих операцій учнями у формі довізначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Висновки. Узагальнюючи, відмітимо, що визначальними у плані становлення навчальних взаємин задачами є предметна діяльність і спілкування. Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв'язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не виключає їх принципової специфіки.

У дослідженні розглянуто психологічні особливості організації суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчанні як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня. Предмет діяльності вчителя – це навчальна діяльність учнів. Саме вчитель має організувати та регулювати її відповідно до завдань навчання та виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-смиислової сфери їх особистості.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення учителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність управління – продуктивного, рефлексивного – полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об'єкта зовнішніх впливів в активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Усе це вимагає розвитку у вчителів формування позитивної «Я-концепції», формування адекватних умінь, навичок, індивідуально-психологічних та особистісних якостей.

У дослідженні доведено, що суб'єкт – предмет – суб'єктні взаємини у навчанні формуються під час навчального спілкування, яке слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Узагальнюючи, підкреслимо, що стати компетентним вчителем – означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. Продуктивні навчальні взаємовідносини будуються у процесі реалізації навчального спілкування, яке слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, саме у ньому формується активна взаємодія (основою якої є активний зворотній зв'язок). Отже, оскільки, в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт – предмет – суб'єкт», то вона і є центральним системотворним джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х томах / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – 182 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 443 с.
6. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева. – К. : Знання, 1989. – 32 с.
7. Галян О. Психологічна готовність учителя до діалогічної взаємодії / Олена Галян, Ігор Галян // Соціальний педагог. – 2009. – №11. – С.40–49.
8. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Яков Львович Коломинский. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
9. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 31.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B. G. Izbrannyye psichologicheskie trudy : v 2-h tomah / B. G. Anan'ev. – M. : Pedagogika, 1980. – T. 2. – 288 s.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Bahtin. – M. : Iskusstvo, 1986. – 445 s.
3. Kuz'mina N. V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja / N. V. Kuz'mina. – L. : LGU, 1985. – 182 s.
4. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
5. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psichologii / B. F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 443 s.
6. Chepeljeva N. V. Psichologichna kul'tura majbutn'ogo vchytelja / N. V. Chepeljeva. – K. : Znannja, 1989. – 32 s.
7. Galjan O. Psichologichna gotovnist' uchytelja do dialogichnoi' vzajemodii' / Olena Galjan, Igor Galjan // Social'nyj pedagog. – 2009. – №11. – S.40–49.
8. Kolominskij Ja. L. Psichologija pedagogicheskogo vzaimodejstvija / Jakov L'vovich Kolominskij. – SPb. : Rech', 2007. – 240 s.
9. Goblik V. V. Modernizatsia podgotovki inzhenerov i menedzherov innovatsionnoho proizvodstva / V. V. Goblik // Vesnik Moskovskogo gorodskogo pedegogicheskogo universiteta. – Moskva, 2012. – №4 (22). – S. 31.

H.V. Scherban, T.D. Scherban. Problems of reflective management of pupils training activities. The psychological characteristics of the organization of subject-object-subject relations in teaching as a continuous process of teacher's solving endless number of educational tasks aimed at achieving a common goal – the formation of the personality of a pupil has been examined in the study. Subject of teachers' activities is focused to be training activities of pupils. In particular, teacher must organize and adjust it according to the tasks of training and education, inferior to more general purpose of moral and spiritual world of the latter, the formation of value and semantic sphere of personality. The essence of productive and reflexive management is shown to change the position of the pupil, to transform it from the object of external influences in the active subject of its own activities carried out in the general system of social life, the development of the ability of self-management (self-regulation, self-organization and self-control) by own activities.

The subject – object – subject relationship in education formed during the educational communication, which is understood as a process of joint work of teacher and pupil, where this form of cooperation is based on an active feedback, which organizes, regulates and enriches each of the participant in this process have been proved in the study.

It is concluded that becoming a competent teacher means to acquire the new personality, which not only has comprehensive knowledge and valuable opinion, and reputable, but acquired a set of skills not only to communicate with pupils, but control their activities. Productive training relationships are established to be built in the implementation of educational communication, which should be understood as a process of joint work of teacher and student.

Key words: educational communication, educational task, pedagogical competence, subject-object-subject training relationship, productive training relationships, management training activities.

Received January 08, 2016

Revised January 23, 2016

Accepted February 24, 2016

УДК 159. 923

В.Л. Щербина

kherson16@rambler.ru

Процес соціалізації особистості в умовах багатокладного суспільства: соціально-психологічна модель

Scherbyna V.L. The process of socialization of personality in the multi-structure society: the social and psychological model / V.L. Scherbyna // 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 32. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 614–624.

В.Л. Щербина. Процес соціалізації особистості в умовах багатокладного суспільства: соціально-психологічна модель. У статті запропоновано теоретичну модель соціалізації і розвитку цілісної особистості в умовах сучасного багатокладного суспільства України. Обґрунтовано тезу, що процес соціалізації і становлення цілісної особистості в умовах сучасного суспільства необхідно розглядати виходячи з того, що кожен індивід має домінуючу орієнтацію на один із культурних укладів. Традиційний, модерний (індустріальний) та постмодерний (комунікативний) культурні уклади передбачають різні способи розуміння соціальних норм і цінностей, тому однакові цінності в процесі їх засвоєння набувають відмінного розуміння та сенсу. Відповідно до моделі процес соціалізації особистості розглядається як такий, що має дві сторони.

Зовнішня сторона, або сукупність зовнішніх чинників цілісності особистості, постає як обумовлений культурним укладом, на який орієнтований конкретний індивід, спосіб інтерпретації і розуміння цінностей, норм, форм практичної поведінки в кожній зі сфер суспільства. Внутрішня сторона постає як процес концептуалізація життєвої перспективи та досягнення психологічного благополуччя.

Введено в науковий обіг результати емпіричного дослідження, які було отримано на основі використання вказаної моделі у травні-червні 2015 р. факультетом психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Шляхом кластерного аналізу встановлено наявність шести типів цілісності, які характерні для сучасних українських студентів.

Запропоновано започаткувати регулярний моніторинг процесів формування цілісної особистості студентства, виходячи з виявлених на основі емпіричного узагальнення типів, для того, щоб коригувати інструментарій соціальної допомоги, психологічного консультування та педагогіки вищої школи України.

Ключові слова: соціалізація, особистість, багатоукладне суспільство, теоретична модель, типи цілісності особистості.

В.Л. Щербина. Процесс социализации личности в условиях многоукладного общества: социально-психологическая модель. В статье предложена и обоснована теоретическая модель социализации и развития личности в условиях современного многоукладного общества Украины.

Обосновано тезис о том, что процесс социализации и становления целостной личности в условиях современного общества необходимо рассматривать исходя из того, что каждый индивид имеет доминантную ориентацию на один из культурных укладов. Традиционный, современный (индустриальный) и постмодерный (коммуникативный) культурные уклады предусматривают различные способы понимания социальных норм и ценностей, поэтому одинаковые ценности в процессе их усвоения приобретают различное понимание и смысл. В соответствии с моделью процесс социализации личности рассматривается как имеющий две стороны. Внешняя сторона, или совокупность внешних факторов целостности личности, предстает как обусловленный культурным укладом, на который ориентирован данный индивид, способ интерпретации и понимания норм, ценностей, форм практического поведения в каждой сфере общества. Внутренняя сторона предстает как процесс концептуализации жизненной перспективы и достижения психологического благополучия.

Введены в научный оборот результаты эмпирического исследования, полученные на основе использования указанной модели в мае-июне 2015 г. факультетом психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Кластерный анализ эмпирических данных исследования позволил определить наличие шести типов целостности, характерных для современных украинских студентов.

Предложено организовать регулярный мониторинг процессов формирования целостной личности студенчества, исходя из выявленных на основе эмпирического обобщения типов для того, чтобы корректировать инструментарий социальной помощи, психологического консультирования и педагогики высшей школы Украины.

Ключевые слова: социализация, личность, многоукладное общество, теоретическая модель, типы целостности личности.

Постановка проблеми. Актуальність. Розвиток особистості сучасної людини відбувається в умовах багатокладного суспільства, що має динамічну надскладну структуру. На відміну від попередньої історичної доби традиційний, індустріальний (модерний) та комунікативний (постмодерний) культурні уклади за умов сучасності співіснують не ієрархічно, вони утворюють єдине середовище соціалізації, в якому на інституційному рівні відсутня однозначність тлумачення норм, цінностей і процедур легітимації. Консенсус щодо розуміння ціннісно-нормативного дискурсу взаємодії між людьми досягається за таких умов на рівні міжособистісного спілкування. На рівні інституційної побудови суспільства в цілому проблема багатокладності вирішується на основі розвитку принципу толерантності та практик суспільного діалогу. Однак перехід до такого типу суспільного життя, де історично відмінні (іноді до ворожого протиставлення) способи інтерпретації культурних норм і цінностей співіснують в одному соціальному континуумі, ще не відбувся історично. Сучасні покоління людей лише набувають досвіду життя в умовах такої соціокультурної багатокладності, відбувається пошук механізмів та інститутів інтеграції суспільних процесів нового рівня диференціації. Тому культурна багатокладність є ознакою як нашого сучасного – його проблемою, критичним викликом, так і нашого майбутнього – його фундаментальною засадою, критичним ресурсом. Одночасно з набуттям досвіду формування особистості в нових історичних умовах відбувається цілеспрямоване дослідження окремих нових компонентів та змін структури соціалізації особистості. Соціально-психологічний вимір історичних змін потребує особливої уваги, оскільки суспільство індивідуалізується, особистість стає центральним агентом суспільної взаємодії. Соціально-психологічні риси особистості утворюються в контексті її формування у культурному просторі. Під час нашого дослідження ми сформулювали та перевірили гіпотезу про наявність у процесі соціалізації різних груп, які відрізняються за орієнтацією на певний тип культурного укладу.

Пілотажне емпіричне дослідження, проведене у 2014 р. серед студентів м. Києва, показало, що соціокультурний простір соціалізації студентів включає наявність трьох ядер культурно-типової орієнтації, які виступають чинниками формування особистості. Такими ядрами є найбільша група «індустріалістів-модерністів», що складає 31,5% опитаних, «традиціоналістів» – 22,9%, «комунікативістів-постмодерністів» – 12,1%. [1, с. 611]. Соціалізація особистості сучасного студента відбувається у складному комбінованому середовищі, де особистість відчуває на собі впливи чинників різної якості та сили. Ядра культурно-типової орієнтації утворюють відносно кожної окремої особистості багатомірне середовище соціалізації. У результаті взаємодії з таким середовищем формується і соціалізаційний процес окремої особистості, розвивається її цілісність. Аналіз результатів продемонстрував, що процеси соціалізації відбуваються в умовах наявної нерівномірності якісних і кількісних впливів на особистість чинників різного культурного типу, комбінування їх дії, що ускладнює реальну структуру соціалізаційних процесів. Як це впливає на розвиток цілісної особистості сучасної людини – питання, яке потребує дослідження, необхідно визначити шляхи вирішення подібних суперечностей на рівні практик індивідуальної соціалізації окремої особистості. З метою дослідження описаної проблематики актуальною проблемою стало вироблення теоретичної моделі формування цілісності особистості в умовах культурної багатокладності.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми формування цілісної особистості в науковій літературі розглядаються переважно в рамках предметних галузей соціології, психології та (на їх основі) педагогіки. Поняття «цілісності» особистості в гуманітарне знання впроваджено в рамках релігійної філософії. У роботах І. Киреєвського, О. Хомякова, В. Соловйова, М. Бердяєва, М. Лосського та Л. Карсавіна було використано та розгорнуто цей концепт як такий, що характеризує духовний стан людини. [2] Значний внесок у дослідження особистості був зроблений також в рамках предмета філософської антропології: М. Шеллером, Г. Плеснером, А. Геленом, Е. Кассіером. Сучасна соціологія звертається переважно до осмислення соціалізації особистості в умовах формування інформаційного суспільства. Це дослідження Д. Белла, З. Баумана, Н. Смелзера, О. Тоффлера, на пострадянському просторі – І. Ю. Кисельова, В. В. Малахова, В. О. Матусевич, К. Г. М'яло, Н. М. Федотової, В. Г. Полохала, І. М. Попової, І. М. Растової, А. Г. Смирнової, Т. В. Хрієнко,

В. А. Ядова. У рамках своєї предметної царини психологія розглядає проблему соціалізації як процес впливу на психіку людини. У радянській та пострадянській психології проблеми соціалізації досліджувались у роботах В. С. Агеева, Г. М. Андреевої, О. Г. Асмолова, Л. С. Виготського, І. С. Кона, К. В. Коростеліної. Вітчизняний науковий доробок складають праці, авторами яких є С. Д. Максименко, І. В. Ващенко, О. І. Власова, С. Ю. Пащенко, Л. Г. Терлецька, І. В. Данилюк. Зарубіжна психологія розглядає цілісність особистості як аспект її самоактуалізації та конструювання ідентичностей. Наявні концепції та моделі дозволяють побачити, що суспільство як середовище соціалізації стало більш динамічним та різноспрямованим, воно постає перед особистістю все більшою мірою не як система вимог і можливостей, а як процес виникнення та актуалізації різноманітних викликів та ризиків. Однак ефективно дослідити процеси соціалізації за таких умов існуючі нині концепції дозволяють не повною мірою. За цих умов виникає низка методологічних проблем щодо того, як розуміти та досліджувати цілісність особистості та чи вона взагалі можлива за умов таких суспільних змін. Для вирішення подібних проблем необхідно виробити теоретичну модель процесу соціалізації, яка дозволила б створювати гіпотези щодо розвитку цілісності особистості в умовах багатоукладного суспільства.

Мета статті – ввести в науковий обіг та розкрити зміст теоретичної моделі соціалізації особистості в умовах соціальних змін.

Виклад основного матеріалу. Соціалізацію особистості сучасні науковці розглядають у різних аспектах, тому існує чимало її визначень. Найбільш вдалими з точки зору предмета і проблеми нашої статті можна вважати визначення, відповідно до якого соціалізація – це процес засвоєння індивідом доступного йому та значущого для його існування в сучасному суспільстві певного соціального досвіду. За своїм змістом соціалізацію особистості можна представити як виникнення внутрішньої структури, де людина організовує своє внутрішнє буття (буття в самій собі) на основі отримання/вироблення досвіду буття у зовнішніх структурах. Ці структури і є культурними укладами, де в структурованому (узгодженому) поєднанні існують фізичні, соціальні та духовні умови життя людини. В акті соціалізації зовнішній та внутрішній простори перетинаються. Отож, для дослідження простору соціалізації необхідно визначити показники його багатомірності, тобто показники, за якими можна визначати різні існуючі в соціумі одночасно соціальні простори, які належать до певних культурних укладів.

Кожен культурний уклад характеризується наявністю різних типів простору: фізичного, соціального та суб'єктивного. Фізичний простір в нашому дослідженні ми, в силу низки причин, розглядати не маємо змоги, тому абстрагуємось від нього, зосередившись на соціальному (зовнішньому) та суб'єктивному (внутрішньому).

Культура в соціумі представлена певним набором цінностей і норм, історично сформованими практиками їх реалізації. Тому багатомірність соціалізаційного простору можна досліджувати через багатомірність наявних в цьому культурних конструктивів. Культурні уклади самі по собі не впливають на людину, а навпаки, індивід адаптує їх для себе, здійснює певну діяльність щодо них як умов власного буття. Простір соціалізації, таким чином розгортається на основі активності суб'єкта соціалізації. Наявність більшою або меншою мірою відокремлених одна від одної систем ціннісної орієнтації, нормативного регулювання стають показниками багатомірності соціалізаційного простору. В рамках різних укладів особистість переживає різний екзистенційний досвід духовного перетворення людини в суспільстві, набуття нею нових рис, які обумовлені узагальненням внутрішнього досвіду соціокультурної взаємодії. На певному етапі життя людина усвідомлює та виробляє певне ставлення до суспільства і себе самої у цьому суспільстві. Традиційний уклад передбачає досвід становлення особистості як процесу причетності до сфери сакрального – переживання життя як реалізації понад мирської сутності. Індустріальний (модерний) уклад передбачає досвід становлення особистості як процесу формування якостей успішності, прагматичної ефективної самодіяльності. Комунікативний (постмодерний) уклад передбачає досвід становлення особистості як процесу самоактуалізації в різних сферах. Відповідно до такої специфіки формуються і різні типи цілісності особистості. Водночас соціалізація відбувається під впливом такого чинника, як спосіб концептуалізації життєвого шляху, і це стає чинником її цілісності. Концептуалізація життєвого шляху дозволяє сприймати всю багатоманітність життєвих проявів у їхній цілісності, відношенні до різних аспектів індивідуального буття.

Виходячи з цього, обґрунтованим є припущення, що становлення цілісної особистості за умов соціальної трансформації відбувається під впливом низки відмінних за культурним типом інституційних вимог з боку суспільства, які представлені чинниками суб'єктивного (внутрішньо екзистенційного) та об'єктивного (зовнішньо соціалізаційного) характеру.

Запропонована теоретична модель (див рис. 1.) є відображенням структури та функціональних зв'язків процесу розвитку цілісності особистості в умовах багатуокладного соціального простору.

Модель включає в себе інституційні вимоги суспільства щодо формування особистості як фундаментальну умову соціалізації. Вони представлені наявними у конкретному суспільстві економічними, освітньо-виховними, релігійними, науковими, культурно-мистецькими, побутовими та родинними нормами, цінностями, механізмами соціального контролю.

У процесі соціалізації конкретної особистості соціальне середовище постає з двох сторін – зовнішньої та внутрішньої. Зовнішня сторона, або сукупність зовнішніх чинників цілісності особистості, постає як обумовлений культурним укладом, на який орієнтований даний індивід, спосіб інтерпретації і розуміння цінностей, норм, форм практичної поведінки в кожній зі сфер суспільної взаємодії того суспільства, де відбувається соціалізація. Внутрішня сторона постає як концептуалізація життєвої перспективи та досягнення психологічного благополуччя. Цілісність особистості в ідеалі передбачає досягнення стану, за якого особистість здатна до гармонійного поєднання цих зовнішніх і внутрішніх чинників, з одного боку, та досягнення внутрішньої гармонізації кожного з цих чинників окремо з другого боку, оскільки вони являють собою складні структурні утворення.

Активність людини у процесі досягнення стану цілісності проявляється в акті конструювання цілісності – центральному процесі, який представляє собою поєднання дії зовнішніх та внутрішніх чинників у конкретному акті життєвої поведінки індивіда. При цьому особистість у процесі конструювання власної цілісності у конкретному акті проявляє себе як активний та як пасивний елемент взаємодії. По відношенню до зовнішніх чинників активність проявляється в інтерпретації та наданні певного значення ситуації, а пасивна – у сприйнятті ситуації з точки зору домінуючого культурного укладу. По відношенню до внутрішніх чинників активність проявляється в акті концептуалізації ситуації як моменту власного життєвого шляху, присвоєння її як моменту власного персонального буття, а пасивність у сприйнятті конкретної ситуації як екзистенційного виклику власному буттю.

Стан цілісності особистості досягається як усвідомлена потреба і здатність особистості до актів конструювання цілісності за різних соціальних умов. Стан цілісності передбачає рефлексію

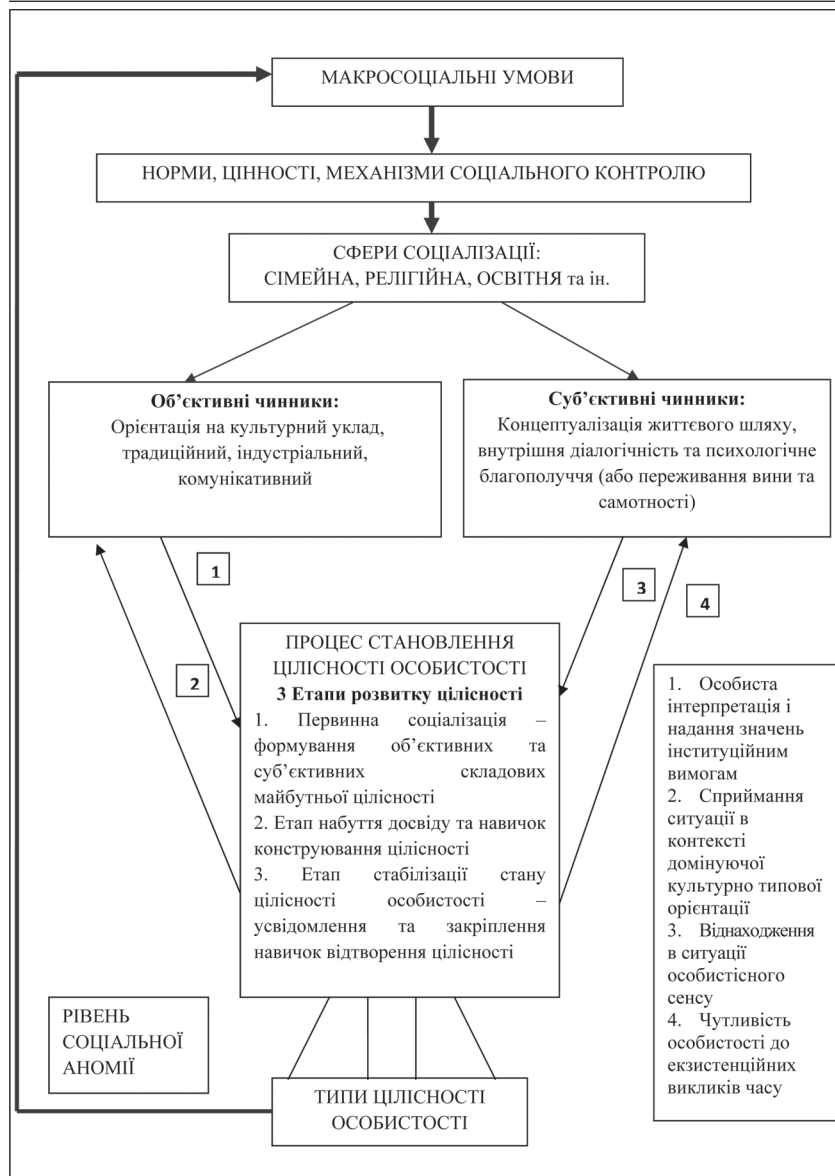


Рисунок 1. Теоретична модель соціалізації особистості в умовах соціальних змін

досвіду, набутого під час актів конструювання цілісності, цей досвід має бути присвоєний як прояв власної життєтворчості. Рефлексія даного досвіду також відбувається на основі культурно-типової орієнтації особистості та концептуалізації нею власного життєвого шляху. Тому стан цілісності завжди має усвідомлено відтворюватися у життєдіяльності, він не існує як константна характеристика особистості, наприклад, стать, раса або соціальне походження. Стан цілісності не існує також і як набутий соціальний статус. Безумовно, цілісність особистості пов'язана також з її соціальним статусом і специфікою психологічних характеристик, однак тут немає прямого зв'язку, це зв'язок між цілим і частиною.

Оскільки стани цілісності – результат життєтворчості особистостей, що складають конкретне суспільство, виявити типові форми цілісності стало можливо лише шляхом емпіричного дослідження культурно-типових орієнтацій і способів концептуалізації життєвого шляху особистості. З метою виявлення таких типових форм у травні-червні 2015 р. факультетом психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка було проведено опитування студентської молоді України. Вибірку склали 516 осіб, віком від 17 до 25 років з числа студентів ВНЗ 1-6 курсів, представники усіх макрорегіонів України та м. Києва. Шляхом кластерного аналізу було виявлено шість типів цілісності особистості, характерних для сучасного студентства. Перший тип – «модерн-постмодерн», становить 19% вибірки, до його складу належать особи з переважанням високих показників індустріального (модерного) та комунікативного (постмодерного) укладів та низькими показниками традиційного укладу. До другого типу – «високо рівноукладних», що становить 36% вибірки входять особи з однаково високими показниками за усіма укладами. Третій тип – «традиційні-модерн» – складає 8% вибірки, до нього входять особи з переважанням високих показників індустріального (модерного) і традиційного укладів та низькими показниками комунікативного (постмодерного) укладу. Четвертий тип – «заперечення традицій», що становить 5% вибірки, до якого увійшли особи, що не поділяють цінності традиційного суспільства та мають середні показники за індустріальним (модерним) і комунікативним (постмодерним) укладами. П'ятий тип – «середньо рівноукладні» складає 27% вибірки, до якого увійшли особи з середніми показниками за усіма укладами, можливо трохи вищими показниками комунікативного (постмодерного) укладу. Шостий тип – «чисті традиціоналісти» – стано-

вить 5% вибірки, до якого входять особи з вираженими традиційними установками і низькими показниками індустріального (модерного) та комунікативного (постмодерного) укладів.

Висновки та напрямки подальшого дослідження. Запропонована теоретична модель соціалізації особистості виявила евристичний потенціал щодо дослідження процесів соціалізації сучасної студентської молоді в умовах соціальних змін сучасного українського суспільства.

Дослідження виявило низку системних суперечностей, проявилася відмінність соціокультурного розуміння цінностей соціалізації та сенсу суспільних інститутів. Зокрема, встановлено, що процес соціалізації особистості студента відбувається в умовах домінування у їх суспільній думці традиціоналістського уявлення про суспільство, модерністського – про правові відносини та постмодерністського – про ідеали демократичного розвитку суспільства. Подальші дослідження передбачають виявлення специфіки та механізмів вирішення цих суперечностей.

На основі отриманих даних є сенс започаткувати регулярний моніторинг процесів формування цілісної особистості студентства, виходячи з виявлених на основі емпіричного узагальнення типів для того, щоб коригувати інструментарій соціальної допомоги, психологічного консультування та педагогіки вищої школи України.

Список використаних джерел

1. 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 НАПН України. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Том 11. – Вип. 15. – 2015. – С. 606–617.
2. Соловьев В. С. Чтения о богочеловечестве / Владимир Сергеевич Соловьев. – СПб: Художественная литература, 1994. – 528 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Shcherbyna 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. Psychologija osobystosti. Psychologichna

dopomoga osobystosti. – Tom 11. – Vyr. 15. – 2015. – S. 606–617.

2. Solov'ev V. S. Chtenija o bogochelovechestve / Vladimir Sergeevich Solov'ev. – SPb: Hudozhestvennaja literatura, 1994. – 528 s.

V.L. Scherbyna. The process of socialization of personality in the multi-structure society: the social and psychological model. The author proposes and bases a theoretical model of socialization of personality in the context of contemporary multi-structural society of Ukraine.

The author proves the thesis that socialization and development of the integrity of personality in the context of modern society must be considered on the basis that each individual has a dominant orientation to one of the cultures modus.

Traditional and modern (industrial) and postmodern (communicative) cultural societies involve excellent ways of understanding of social norms and values, so the same values in the process of their assimilation acquire different understanding and meaning.

In accordance with the model the process of socialization of the personality is seen as that having two sides. An external side, or a combination of external factors of the integrity of the personality, appears due to the cultural way of life, which focuses on the individual way of interpreting and understanding of norms, values, forms of practical conduct in every sphere of society. Internal side appears as a process of conceptualization of life perspectives and achieving psychological well-being.

Empirical research results were obtained through the use of the model in May-June 2015 by the faculty of psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv and introduced into scientific circulation. The presence of six types of integrity which is characteristic for modern students was discovered with the help of the cluster analysis.

The author proposes to initiate regular monitoring of processes to develop holistic personality of students based on the empirical generalization types in order to adjust the instruments of social assistance, psychological counseling and pedagogy of higher school of Ukraine.

Key words: socialization, personality, cultural mode, multi-structure society, types of integrity of personality.

Received January 09, 2016

Revised January 29, 2016

Accepted February 24, 2016

Бібліографія

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. О. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. О. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110–134.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М. : Соврадио, 1970. – 152 с.
5. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки). Методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов / Г.В. Акопов // Психология в вузе : Ежеквартальный научно-методический журнал. – 12 / 2004. – №4. – С.3–38.
6. Алексеєнко Т.А. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: Навчально-методичний посібник / Т.А. Алексеєнко, В.В. Сушанко. – Чернівці : Рута, 2003. – 42 с.
7. Алексеєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А. Алексеєнко; Інститут педагогіки і психології проф.освіти АПН України. – К., 1995. – 25 с.
8. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х томах / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
10. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев – М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1996. – 224 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: 3-е. изд. / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
12. Ангеліс К.О. Розвиток особистісної рефлексії у пізнавальній активності підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К.О. Ангеліс; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2010. – 20 с.
13. Андреева Т. В. Психология семьи : Учеб. пособие / Т. В. Андреева – СПб. : Речь, 2010. – 348 с.
14. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии / Вероника Геннадьевна Аникина //

- Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 2, Т. 10. – С. 46–74.
15. Антипова В.М. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / В.М. Антипова, Г.А. Бокарева, В.С. Ильин. – Ростов-на-Дону : Ростовский ГУ, 1972. – С. 22–38.
 16. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002, – 480 с.
 17. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности / А.Г. Асмолов // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 118–127.
 18. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я.Ассман; [пер. с нем. М. М. Сокольской]. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
 19. Афанасьева Н. Є. Організація психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності / Н. Є. Афанасьева // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – №1(5). – 134 с. – С. 24–30.
 20. Балл Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. – 2004. – Том 25, №4. – С. 56–66.
 21. Балл Г.О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник, IV. – Київ; Чекстохова, 2003. – С. 461–474.
 22. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Фрэнк Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 153–159.
 23. Батоврина Е.В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.08. «Социология управления» / Е.В.Батоврина. – Москва, 2007. – 26 с.
 24. Батурич Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н. А. Батурич, И. В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология / под ред. Н. А. Батурич. – Челябинск : ЮУрГУ, 2000. – Т.2. – С. 116–127.
 25. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие / Н.А. Батурич. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
 26. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
 27. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984 – 1985. – М. : Наука, 1986. – С. 82–157.

28. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984 – 1985. – М. : Наука, 1986. – С. 82–157.
29. Беленок А. Симптомы ностальгии по советскому прошлому в коллективных представлениях населения Украины / А. Беленок // Соціальні виміри суспільства. Збірник наукових праць. – Випуск 4(15). – Київ, 2012. – С.390–410.
30. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособие / А.С.Белкин. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.
31. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения устной речи на иностранном языке / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
32. Бендас Т.В. Психология лидерства: гендерный и этнический аспекты: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Бендас. – СПб., 2002. – 27 с.
33. Бермант-Полякова О.В. Посттравма: диагностика и терапия / О.В. Бермант-Полякова. – СПб. : Речь, 2006. – 248 с.
34. Беспалько В.П. Опыт разработки критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С.121–144.
35. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
36. Биркгофф Г. Математика и психология / Г. Биркгофф. – М. : Сов. радио, 1977. – 96 с.
37. Бодров В. А. Психология и надёжность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Л. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
38. Бодров В.А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 90–99.
39. Бодров В.А. Психология профессиональной готовности: [Учеб. пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
40. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
41. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 252 с.
42. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23–24.
43. Большова Т. Е. Социальное здоровье населения как цель функционирования социальной работы [Текст]: дис... кандидата соц. наук : спец. 22.00.04 / Татьяна Евгеньевна Большова. – Саратов, 1997. – 207 с.

44. Большой толковый психологический словарь. – Т. 2. / Артур Ребер, [пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева]. – Москва : Вече; АСТ, 2000. – 562 с.
45. Бондаренко А. Ф. Профессиональное сознание постсоветских психологов Украины / А. Ф. Бондаренко // Вестник Ассоциации психиатров Украины. – 2007. – №1–2 (36–37). – С. 96–107.
46. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы): [учеб. пособие] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 368 с.
47. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М.Й. Боришевський. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.
48. Боришевський М.Й. Психологія самоактивності особистості учнів у виховному процесі : Навч.-метод. посібник / М.Й.Боришевський. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.
49. Бранецька М.С. Оновлення змісту предметів гуманітарного циклу на основі вивчення ціннісних орієнтацій студентів політехнічних коледжів / М.С. Бранецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. – Вип. 1.30. – Миколаїв, 2010. – С.166–172.
50. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
51. Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
52. Бурдые П. Соціальний простір: поля і практики / П. Бурдые; пер. з фр. і післямова Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
53. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
54. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
55. Васильева Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : Гист БГУ, 2012. – 124 с.
56. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
57. Вейль Г. Математическое мышление/ Г. Вейль. – М. : Наука, 1989. – 400 с.
58. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе : [Электронный ресурс] / А.Вербицкий. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Контекстное_обучение

59. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М.Вергасов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Вища шк., 1985. – 174 с.
60. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, – 2006. – 458 с.
61. Витгенштейн Л.Философские исследования : [Электронный ресурс]/ Л. Витгенштейн. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/witt/phil.htm>
62. Військова психологія та педагогіка: інноваційний підхід: підручник: у 2 ч. – Ч.1 / колектив авторів; за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : НУОУ, 2012. – 472 с.
63. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа»; Волин. держ. ун-т. ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
64. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. «Загальна психологія, історія психології» / О.О. Войнівська. – Одеса, 2007. – 20 с.
65. Волков В. Теория практик / В. Волков, О.Хархордин. – СПб. : Изд-во Европейского Ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
66. Волков И.В. Развитие личных потенциалов менеджеров в образовательном пространстве высшей школы: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогическая психология» / И.В.Волков. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
67. Волкова Е.В. Эстетика М.М.Бахтина / Е.В.Волкова. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
68. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : кн. для учителя / [под ред. В. В. Воронковой]. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
69. Вронська В.М. Роль психологічної підготовки медичних сестер у збереженні та зміцненні здоров'я дітей / В.М. Вронська // Вісник післядипломної освіти. – Вип. 10 (23). – С.198–207.
70. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – Москва : Педагогика, 1956. – С. 438–452.
71. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Под. Ред. А. М. Матюшкина / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
72. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
73. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика Пресс, 1999. – 536 с.
74. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Гавалешко. – Київ, 2001. – 20 с.

75. Гайдай О. Радянське минуле в оцінках студентів-істориків / О.Гайдай // Український історичний журнал. – № 6. – 2014. – С.92–112.
76. Галецька І. І. Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки / І. Галецька // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Серія психологічна. – 2012. – 2(1). – С.49–58.
77. Галян І.М. Діагностика рефлексивності як функціональної складової стилю саморегуляції психічних станів майбутніх педагогів (Теоретичний аспект дослідження) / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Серія : психологічна. Збірник наукових праць / гол. ред. М.Й. Варій. – Львів : ДУВС, 2010. – С. 127–138.
78. Галян О. Психологічна готовність учителя до діалогічної взаємодії / Олена Галян, Ігор Галян // Соціальний педагог. – 2009. – №11. – С.40–49.
79. Гаргай В.Б. Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) / В.Б. Гаргай, К.С. Куракбаева // Методист. – 2009. – №8. – С. 2–9.
80. Гарфінкел Г. Дослідження з етнометодології / Г.Гарфінкел. – К. : Курс, 2005. – 340 с.
81. Гидденс Э. Структура, структурация / Э. Гидденс // Контексты современности : хрестоматія / [ред. И. Г. Ясавеев]. – Казань : КГУ, 2000. – Т. 1. – С. 49–50.
82. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р.Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 25–36.
83. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43–52.
84. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 32.
85. Гоблик В.В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В.В. Гоблик // Вестник Московского городского педагогического университета. – Москва, 2012. – №4 (22). – С. 31.
86. Гоголь Н.В. Взаимосвязь ценностей и изменений личностных качеств студентов колледжа / Н.В. Гоголь // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2015. – Т.17. – № 1. – С.79–83.
87. Головашина О. Образ Советского Союза в социальной памяти современных россиян (на материалах эмпирического исследования) / О.Головашина // Социально-экономические явления и процессы. – №11 (057). – 2013. – С. 193–198.

88. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
89. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Ленинград. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
90. Гринько З.И. Теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности бортпроводников [Текст] / Зоя Ивановна Гринько // Проблемы педагогического образования : Сб. научных трудов / [под ред. В.А.Сластёнина, Е.А.Левановой]. – М. : МПГУ, 2007. – Вып. 29. – С. 93–94.
91. Грищенко М. В. Психічне здоров'я особистості та його критерії / М. Грищенко, О. Землянська // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин на європейському просторі, 10 лютого 2016 р.: Матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару / за ред. Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С.24–27.
92. Гурова Л.Л. Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека / Л.Л. Гурова. – М. : Педагогика, 1979. – С. 8–45.
93. Гуслиякова Л. Г. Основы теории социальной работы: учеб. пособие / Л. Г. Гуслиякова, Е. И. Холостова. – Москва : Институт социальной работы, 1994. – 187 с.
94. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Миколаївна Давидюк. – Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2002. – 185 с.
95. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
96. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. – 704 с.
97. Данилова Е. Е. Жизненная стойкость и психическое здоровье / Е. Е. Данилова // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1994. – С. 113–126.
98. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : РАГС, 1995. – С. 5–6.
99. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4е изд., стер / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
100. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс; [Пер. с англ.]. – М. : Наука, 1993. – 432 с.
101. Джеймс У. Прагматизм: Новое название для некоторых старых методов мышления / У.Джеймс. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 244 с.

102. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
103. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2013. – 366 с.
104. Дубровина О.И. Становление компетентности специалиста в условиях образовательного учреждения [Текст] / Ольга Ивановна Дубровина // Тенденции, проблемы и перспективы образования в условиях модернизации : Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень : ТОГИРРО, 2003. – С. 128–129. – [0,2 п.л.].
105. Дукаревич М.З. Ролевой тренинг (стенограммы лекций) / Майя Захаровна Дукаревич. – М., 1989. – (рукопись).
106. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
107. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 206 с.
108. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–113.
109. Евнина Е. Фрагменты группового портрета ИМЛИ 30 – 70-х годов / Елена Евнина // Апрель. – 1992. – Выпуск пятый. – С. 274–292.
110. Егорова М.С. Адаптация Короткого опросника Темной триады / М. Егорова, М. Ситникова, О. Паршикова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 43 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psystudy.ru>> – Мова. рос.
111. Екстремальна психологія. – [підручник] / [Євсюков О. П., Куфлієвський А. С., Лебедєв Д. В. та ін.]; за ред. О. В. Тімченка. – К. : Август Трейд, 2007. – 502 с.
112. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика : учеб. пособие / И.Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 327 с.
113. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 347 с.
114. Ефремова Д.Н. Психологические особенности совладающего поведения при деструктивных эмоциональных состояниях: автореф. дис. ... к.пс.н. : 19.00.01 / Д.Н.Ефремова; Современная гуманитарная академия. – М., 2012. – 28 с.
115. Журавлев А.Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, В. Г. Шорин. – М. : Экономика, 1976. – 458 с.
116. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю.М. Забродин. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 192 с.
117. Закон України «Кодекс цивільного захисту України» // Відомості Верховної Ради. – 2013. – № 34-35. – С. 458.
118. Закон України «Про Дисциплінарний статут служби цивільного захисту» // Відомості Верховної Ради. – 2009. – № 29. – С. 398.

119. Занковский А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. – М. : Флинта; МПСИ, 2002. – 648 с.
120. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкции : [учебное пособие для вузов] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
121. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №6. – С. 35–44.
122. Зеер Е. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург, 2003. – 244 с.
123. Земба А.Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості) : Автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Алла Богданівна Земба. – Луцьк, 2010. – 20 с.
124. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
125. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В.В. Знаков // Непостижимое и тайна как атрибуты экзистенциального опыта // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95–106.
126. Иванов Г. Г. Современные концепции профессиональной реабилитации инвалидов / Г. Г. Иванов // Вестник Нижневартковского государственного университета. – №2, 2012. – С. 156.
127. Иванченко Г.В. Забота о себе : история и современность / Г.В. Иванченко. – М. : НПФ «Смысл», 2009. – 290 с.
128. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб. и др. : Питер, 2003. – 508 с.
129. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
130. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А.Д. Ишков. – М. : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
131. К биографии М.М.Бахтина / Вступл., публикация, примеч. В.Лаптуна; послесловие С.Бочарова // Вопросы литературы. – Март 1991. – С.128–141.
132. Каган В.Е. Искусство общения. Что такое психотерапия / Виктор Ефимович Каган. – М., 1998. – 384 с.
133. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С. Калашникова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С.185–189.
134. Калинин В. К. Психология воли: сборник научных трудов / В. К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
135. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1975. – 248 с.

136. Карамушка Л. М. Технологія формування конкурентоздатної команди / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – С. 85–110.
137. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – Київ-Львів: «Сполом», 2011. – 206 с.
138. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
139. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
140. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 450 с.
141. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45–58.
142. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №1. – С.1–10.
143. Карсон Р. Аномальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Мирнека: пер. с англ. – СПб. : Питер, 2004. – 1167 с. – (Серия «Мастера психологии»).
144. Картель Т.М. Професійне становлення інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Картель. – Одеса, 2009. – 26 с.
145. Киришбаум Э.И. Психические состояния / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – Владивосток. : Издательство Дальневосточного университета, 1990. – 144 с.
146. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 176 с.
147. Клайн М. Математика. Поиск истины / М. Клайн. – М. : Мир, 1988. – 295 с.
148. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 246 с.
149. Кобелева Г.Р. Формирование коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гузель Рязовна Кобелева. – Самара : Б.и., 2004 . – 28 с.
150. Ковальчук О.П. Проектування уявлень про професійне майбутнє у військовослужбовців – учасників антитерористичній операції засобами психологічного супроводу / О.П. Ковальчук // Психологічні

- перспективи; Волин. нац. ун-т. ім. Лесі Українки ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – 2015. – Вип. 26. – С. 157–167.
151. Кокун О.М. Сучасні тенденції психофізичного забезпечення діяльності фахівців в умовах ризику / О.М.Кокун // Проблеми екстремальної та кризової психології: зб. наук. праць. – Вип.3. – Ч.1. – Харків : УЦЗУ, 2007. – С.245–251.
152. Коломинский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Яков Львович Коломинский. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
153. Коломинский Я.П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.П. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
154. Кон И. С. Открытие «Я» / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
155. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М.Кондаков // Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С. 122–130.
156. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко. – Київ, 2001. – 37 с.
157. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнова. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
158. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: [підручник]. – [3-те вид.] / М. С. Корольчук. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2008. – 400 с.
159. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / І.О. Котик. – К., 2004. – 206 с.
160. Красовский Ю. Д. Организационное поведение / Ю. Д. Красовский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 511 с.
161. Краткий психологический словарь : [Хрестоматия]; [сост. Б. М. Петров, под. ред. К. К. Платонова]. – М. : Высшая школа, 1974. – 459 с.
162. Кристал Дж. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Дж. Кристал. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.
163. Крук В.М. Психология обеспечения личностной надёжности специалиста : монография / В.М. Крук. – М.: Изд-во: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2012. – 376 с.
164. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
165. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б.Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 140 с.
166. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта : [Научный отчет] / Наталья Анатольевна Кудрявцева // [Грант РФФИ 1993-1994]. – СПб., 1995. – 54 с.

167. Кузнецов М. А. Психологические механизмы и детерминанты поддержания здоровья человека / М. Кузнецов, Л. Зотова // Вісник ХНПУ ім. Григорія Сковороди. – Психологія. – С.165-188 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<<https://zenodo.org/record/44721/files/18.pdf>> – Мова. рос.
168. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I., С. 280–286.
169. Кузнецов М.А. Виды студенческих страхов и особенности их динамики / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Випуск 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 58–68.
170. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
171. Кузнецов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнецов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
172. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1967. – 173 с.
173. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – 182 с.
174. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – СПб., 1993. – 98 с.
175. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули. – М. : Идея-Пресс, 2000. – 312 с.
176. Куликов Л. В. Психогигиена личности : Основные понятия и проблемы / Л. В. Куликов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
177. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22–28.
178. Куницына В.Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
179. Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настанов та особистісної тривожності старшокласника / М. О. Курицина // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 269–283.
180. Куттер П. Современный психоанализ / П. Куттер; [пер. с нем.]. – СПб.: «Б.С.К.», 1997. – 351с.
181. Кушнірова Т. В. Професійно-психологічна підготовка працівників ДКВС щодо нейтралізації негативних психічних станів та про-

- філактики суїцидальної поведінки / Т. В. Кушнірова. – К. : «МП Леся», 2014. – 60 с.
182. Ледер С. Этические аспекты в психотерапии / С.Ледер // Транскультуральные исследования в психотерапии : сб. науч. тр. – Л., 1989. – С. 15–22.
183. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – [изд. 3-е, перераб.] / Под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясищева. – Л. : Государственное издательство, 1924. – 290 с.
184. Лактионова А. И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшеклассников / А. И. Лактионова, А. В. Махнач // Вторая Всероссийская науч.-практ. конф. по психологии развития «Другое детство». Тезисы, 25–27 ноября. – М., 2009. – С. 216–218.
185. Лебег А. Об измерении величин / А. Лебег. – М. : Изд-во иностр. л-ры, 1960. – 437 с.
186. Левада Ю. «Человек ностальгический»: реалии проблемы / Ю.Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. ВЦИОМ. – 2002. – № 6. – С. 7–13.
187. Левин К. Временная перспектива и преодоление трудных ситуаций / К. Левин // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской]. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – С. 200–211. – (Хрестоматия по психологии).
188. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 5. – С. 134–158.
189. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в постсоветский период: Дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Константин Михайлович Левитан ; Уральская государственная юридическая академия. – Екатеринбург, 1993. – 393 с.
190. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
191. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
192. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
193. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.
194. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2001. – №1. – С. 3–6.
195. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
196. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затруднённых условиях / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106.

197. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
198. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1. Москва: Смысл, 2002. – С. 56–65.
199. Леонтьев Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции: [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>
200. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
201. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная» : от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. №4. – С. 110–135.
202. Леонтьев Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции : [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – №2(16). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
203. Лиепинь С. В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 – спец. психология / Скайдриде Викторовна Лиепинь ; АПН НИИД. – Москва, 1977. – 118 с.
204. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – №8. – С. 43-47.
205. Личность типа «А» как психологический феномен : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10565-lichnost-tipa-a-kak-psihologicheskij-fenomen.html>
206. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики / В.І. Лозова. – Х., 1990. – 89 с.
207. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 443 с.
208. Лопатина Е.Н. Понятие профессиональной культуры специалиста: деятельностный подход / Е.Н. Лопатина : [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.pac.by/dfiles/001806_610346_1.pdf.
209. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн; Пер. с англ. С. Коледа. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 256 с.
210. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти:

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П.Г. Лузан. – К., 2004. – 42 с.
211. Лычковская О.Р. Фоновые социальные практики: между дискурсивным и предметно-практическим / О.Р. Лычковская // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. – Харків, 2008. – С.113–118.
212. Лэнгле А. Person : Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2005. – 159 с.
213. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М : Когито-Центр, 2009. – 216 с.
214. Макаров В.В. Будущее психотерапии / Виктор Викторович Макаров // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – №1. – С. 7–18.
215. Морено Я. Психодрама / Якоб Морено. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
216. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Мастера психологов»).
217. Макселон Ю. Психологія. З викладенням основ психології релігії / Ю. Макселон; [пер. з пол. Т. Чорновіл]. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.
218. Максименко К. С. Общая характеристика психологической специфики непсихотических личностных расстройств / К. Максименко // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського націон. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.30. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2015. – С.360–371.
219. Максименко С. Д. Експериментальна психологія: [підручник] / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.
220. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
221. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості : [Електронний ресурс] / С.Д. Максименко // Бібліотека творів і виступів С.Д. Максименка. – Режим доступу: http://maksymenko-psychology.org.ua/sites/default/files/praci/Tvory/Stattya_-_Teoretychni_osnovy_psyhologii_osobystosti.htm
222. Маланов С.В.Д.Б. Эльконин и психологические закономерности развития и обучения ребенка : [Электронный ресурс] / С.В.Маланов. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1656
223. Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе / В.Л. Марищук. – СПб. : КВИФК, 1995. – 324 с.
224. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

225. Маслоу А. Измерения и пути самоактуализации / А. Маслоу // Психология личности / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской]. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 508–515.
226. Маслоу А. Мотивация и личность : [Электронный ресурс] / Абрахам Маслоу. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>
227. Маслоу А. Дальние грани людской психики /А. Маслоу. – СПб. : 1997. – 408 с.
228. Машков В. Н. Психология управления / В. Н. Машков. – СПб. : Михайлове, 2002. – 254 с.
229. Методика «Тип поведенческой активности» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00070.htm> / Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк.
230. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Дж. Г. Мид / РАН ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев; Отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
231. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С. 24 – 46.
232. Модель И.М. Профессиональная культура предпринимателя / И.М. Модель, Б.С. Модель // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С.8–16.
233. Мойсеєнко Л.А. Процесуально-динамічний зміст проектування розв'язку творчих математичних задач / Л.А. Мойсеєнко, І.М. Гураль // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 342–354.
234. Моляко В.О. Творческая конструктология (пролегомены) : / В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
235. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия, Психология. Математика / Д.Д. Мордухай-Болтовский. – М. : Серебряные нити, 1998. – 552 с.
236. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України. Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.06 / Л.І. Мороз; Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К., 2008. – 35 с.
237. Морозов О. М. Патопсихологічний аналіз особистості в правоохоронній практиці : Монографія / О. М. Морозов. – К. : Атіка, 2009. – 320 с. – С.154.
238. Мудрик А. В. Современный старшекласник: проблемы самоопределения / А. В. Мудрик – М. : Просвещение, 1977. – 214 с.
239. Музалёв А.А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях професси-

- онально-технической школы [Текст] / А.А. Музалёв // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1040–1045.
240. Мул С.А. Експериментальне дослідження стратегій поведінкової активності в стресових умовах / С.А.Мул // Вісник ОНУ. – Сер. : Психологія. – 2013. – Т. 18, вип. 4(30). – С. 228–234.
241. Мычко Е.И. Практико-ориентированная технология как средство воздействия в процессе профессиональной подготовки [Текст] / Елена Иосифовна Мычко // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей. – Выпуск 8. – М. : МПГУ, 2001. – С. 32–35.
242. Набиулина Н.Г. Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений / Н.Г. Набиулина. – Уфа, 2003. – 60 с.
243. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
244. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
245. Наугольник Л. Б. Індивідуальні особливості поведінкової активності керівників ОВС у стресових умовах / Л. Б. Наугольник // Науков. вісник ЛДУВС. – Сер.: Психологія. – 2014. – Вип. 2. – С. 45–54.
246. Недайвозов В.Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / В.Н. Недайвозов. – Новочеркасск, 2005. – 23 с.
247. Недбаев Д.Н. Структура профессиональной компетентности менеджера образования [Текст] / Денис Николаевич Недбаев // Психологические практики в российском образовании. Субъекты психологической практики образования и их профессиональная подготовка : Материалы Международной научно-практической конференции III Национальной научно-практической конференции / [под. ред. С.В.Недбаевой]. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2007. – С. 231–234.
248. Неижмак В.В. Образовательный процесс в вузе в контексте компетентностного подхода [Текст] / Владимир Вячеславович Неижмак // Сборник научных трудов УФВУС. – Ульяновск : УФВУС, 2004. – С. 122–124.
249. Никифоров А.Р. Развитие профессиональной компетентности субъектов политики [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Анатолий Рудольфович Никифоров. – М., 2008. – 194 с.
250. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2001. – 504 с.
251. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф.Обухова. – М. : Педагогика, 1981.

252. Олексієнко О. Релігійна палітра України : [Електронний ресурс] / О. Олексієнко. – Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/107903>
253. Оллпорт Г.В. Личность в психологии / Г.В. Оллпорт; [Пер. с англ. И.Ю. Авидон, ред. Л.М. Шпионский]. – М. : «КСП+», 1998. – 345 с.
254. Онуфрієва Л.А. Psychological principles of future professional's personality development: methodological and theoretical aspects / Л.А.Онуфрієва // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Н.Ф.Шевченко, М.Г.Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – №2 (8) – С. 176–182.
255. Онуфрієва Л.А. Генеза професіоналізації студентської молоді: психологічний аспект / Л.А.Онуфрієва / Rodzina – centrum swiata / [Pod redakcja naukowa Urszuli Grucy-Miasik]. – Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. – S. 347–358.
256. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах / Л.А. Онуфрієва // «Wschodnie partnerstwo – 2013. – Volume 15. Filologiczne nauki: Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Przemysl. Nauka I studia, 2013. – S. 63–66.
257. Онуфрієва Л.А. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 473–491.
258. Онуфрієва Л.А. Формування психологічної готовності до професійної діяльності випускників педагогічних ВНЗ / Л.А.Онуфрієва / Edukacja wobec wyzwan wspolczesnosci : Rodzina – Szkola – Region – Kultura / [Redakcja : Barbara Lulek, Kazimierz Szmyd]. – Krosno, 2014. – S. 341–350.
259. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – №4. – С. 91–110.
260. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 315 с.
261. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія / В.І. Осьодло. – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
262. Отрощенко Н.Л. До питання соціально-професійної орієнтації в умовах сталого розвитку людської цивілізації : [Електронний ресурс] / Наталія Леонідівна Отрощенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2014. – № 5 (1). – С. 68–74.

263. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
264. Павелків Р.В. Просоціальний розвиток особистості / Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : Вид. О. Зень, 2013. – 425 с.
265. Павленко В. Н. «Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии» / В. Н. Павленко // Журн. «Вопр. психологии». – 2000. – №1. – С. 135–141.
266. Панфёров В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей : [Текст] / Владимир Николаевич Панфёров // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 24–34.
267. Парфенова Е.В. Формирование и развитие профессиональных установок как компонента профессиональной направленности будущего специалиста : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Владимировна Парфенова. – М., 2012. – 21 с.
268. Пезешкиан Н. 33-и одна форма партнерства / Носсрат Пезешкиан; Пер. с нем. Л.П. Галанза. – М. : Медицина, 1998. – 288 с.
269. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Пер. с англ. В. Кислюк, А. Корнева, В. Петренко. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
270. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
271. Петровский В.Н. Активность групп различного типа в конфликтных ситуациях: автореф. дисс. ... канд. психол. наук 19.00.05. / В.Н. Петровский. – М., 1985. – 19 с.
272. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения / Л.А. Петрушенко. – М. : Мысль, 1975. – 285 с.
273. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1969. – 659 с.
274. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30-60 гг. XX века / Ж. Пиаже. – М., 1986.
275. Пироженко Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дітей / Т.Пироженко // Дошкільне виховання. – 2001. – №1. – С. 10–11.
276. Платонов К.К. Очерки психологии для лётчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М. : Воениздат МВС СССР, 1948. – 192 с.
277. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю.П. Платонов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 183 с.
278. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем: Онтологические и гносеологические аспекты / Н.В. Поддубный. – Ростов н/Д–Белгород, 1999. – 351 с.
279. Подорога В.Я. Экспериментальное изучение влияния напряженных ситуаций на групповую деятельность старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.Я. Подорога. – М., 1973. – 22 с.

280. Позднякова-Кирбят'єва Е. Соціально-історична пам'ять про радянське минуле: емпіричне дослідження / Е.Позднякова-Кирбят'єва // Грані. – № 8 (112). – 2014. – С.64–69.
281. Пойя Д. Математическое открытие / Д. Пойя. – М. : Наука, 1976. – 448 с.
282. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
283. Пономаренко В.А. Проблема информационного обеспечения надёжности оператора в особых условиях деятельности / В.А. Пономаренко // Психология и научно-технический прогресс: тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 20–21.
284. Похилько А. Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение / А. Д. Похилько. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ «Актуальные проблемы современной науки», 2006. – 248 с.
285. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ. / ред. Д. Я. Райгородский]. – Самара : «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.
286. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі : [методичні рекомендації] / [О. Ю. Дроздов, Л. В. Живолуп, О. В. Ніжинська, Я. В.Сухенко] ; за ред. Я. В. Сухенко. – Полтава : ПОППО, 2011. – 80 с.
287. Протасов А.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих офицеров [Текст] / Алексей Николаевич Протасов // Актуальные проблемы социально-экономических наук. – Ч. 2 : Межвуз. сб. научн. ст. ПО АВН. – Вольск : ВВВУТ (ВИ), 2007. – С. 114–119 [0,3 п.л.].
288. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Издательство Казанского университета, 1991. – 163 с.
289. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 167 с.
290. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
291. Психологические теории и концепции личности / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ : Рута, 2001. – 320 с.
292. Психологические тесты. Самая полная энциклопедия / сост. Н.А. Преображенская. – Екатеринбург : У-Фактория; М. : Астрель, 2011. – 608 с. (карманная библиотека).
293. Психология личности / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской]. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 624 с.
294. Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 219 с.
295. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

296. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер-Юг, 2006. – 944 с.
297. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре . – М. : Наука, 1990. – 735 с.
298. Пудовкина Н.В. Социальные и педагогические предпосылки формирования целостной социально-профессиональной установки будущих специалистов сельского хозяйства / Н.В. Пудовкина // Известия Самарского научного центра РАН, 2011. – №2-3. – С.569–575.
299. Пушкарев А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева; Под ред. В.А. Казаковцева. – М. : Издательство Института психотерапии, 2000. – 128 с.
300. Радчук Г.К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості / Г.К. Радчук // Психологія особистості. – 2012. – №1. – С. 138–150.
301. Ревякіна О. Г. Теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я / О. Ревякіна // Наука і освіта. – 2015. – №5. – С.63-68 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO_2014_5_13.pdf>– Мова. укр.
302. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
303. Роджерс К. Изменения личности в ходе психотерапии / К. Роджерс // Психология личности : [Хрестоматия] / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, В. В. Архангельской]. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 516 – 522.
304. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Натали Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.164–168.
305. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения / В.М. Розин // Философия образования для XXI века. – М., 1992. –576 с.
306. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.
307. Романин А.Н. Практическая психология и психотерапия / А.Н.Романин. – Москва: КНОРУС, 2011. – 680 с.
308. Романова Ю.В. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів за допомогою програми оптимізації ціннісних детермінант професійного мислення майбутніх психологів / Ю.В.Романова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – №42 (66). – С. 239–248.
309. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3-4. – С. 218–235.
310. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

311. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
312. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с.
313. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 713 с.
314. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Питер, 2012. – 224 с.
315. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. :Питер, 2000. – 720 с.
316. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Политиздат, 1976. – 416 с.
317. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / Кьел Рудестам; Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
318. Сабаговская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С. Сабаговская // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С. 206–214.
319. Саймон Г. Науки об искусственном / Г. Саймон. – М. : Мир, 1972. – 148 с.
320. Салливан Г.С. Интерперсональная теория психиатрии / Г.С. Салливан; [пер. с англ.]. – СПб., 1999. – 347 с.
321. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П.Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
322. Сапогова Е.Е. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников / Е.Е. Сапогова // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: материалы 2-й научно-практической конференции. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.
323. Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты надёжности группы в напряжённых ситуациях совместной деятельности / С.В. Сарычев, А.С. Чернышев. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 180 с.
324. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф.Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65–74.
325. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
326. Семиченко В.А. Пути повышения изучения психологии / В.А.Семиченко. – К. : Магістр,1997. – 124 с.
327. Сердюк Л. З. Комплексна програма розвитку мотивації учіння та професійного становлення майбутнього фахівця у ВНЗ / Л. З. Сердюк, О. І. Купреєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 2013. – № 10. – С. 205–223.
328. Сетров М.И. Методологические основы системологии / М.И. Сетров. – Л., 1978. – 117 с.

329. Сидоренко А. В. Методы математической обработки в психологии / А. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
330. Сидоренко Е. В. Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Издательство «Речь», «Сидоренко и Ко», Серия «Бизнес-технологии XXI века», 2007. – 336 с.
331. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 359 с.
332. Скитяева И. М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: дис... канд. психол. наук : 19.00.07, 19.00.01 / И. М. Скитяева. – Ярославль, 2002. – 224 с.
333. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1966. – 150 с.
334. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–36.
335. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 187 с.
336. Смирнова Е. Р. Стратификационный анализ инвалидности // Преодолевая барьеры инвалидности / Е. Р. Смирнова. – Москва : Инт социальной работы, 1997. – С. 49–52.
337. Смирнова Е. О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам [Текст] / Е. О. Смирнова, Е. В. Калягина // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 50–60.
338. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит; [пер. с англ. под общ. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 – 384 с.
339. Смолина Н. Советское в постсоветском пространстве: анализ ностальгических сообществ / Н. Смолина // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Культурология. Социология. – Вып. 33. – №17 (346). – 2014. – С. 133–136.
340. Смычѣк В. Б. Медико-социальная экспертиза и реабилитация / В. Б. Смычѣк, Г. Я. Хулуп, В. К. Милькаманович. – Мн. : Юнипак, 2005. – 420 с.
341. Сокольская М. В. Личностное здоровье человека: теоретический анализ (сообщение 1) / М. Сокольская : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://journals.tsu.ru/uploads/import/1000/files/29.pdf>>– Мова. рос.
342. Соловьев В. С. Чтения о богочеловечестве / Владимир Сергеевич Соловьев. – СПб: Художественная литература, 1994. – 528 с.
343. Сохань Л. В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации жизнедеятельности / Л. В. Сохань, М. В. Кириллова // Стиль жизни личности. Теоретические и методические проблемы. – К., 1992. – С. 223–255.
344. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М. : АСТ, 2005. – 671 с.

345. Старобина Е. М. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья: Монография / Е. М. Старобина, Е. О. Гордиевская, И. Е. Кузьмина. – СПб. : Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 352 с.
346. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты. Монография / Е.Ю. Стрижов. – Тамбов : Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. – 528 с.
347. Сушенцева Л. Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу / Л. Л. Сушенцева // Теорія і методика професійної освіти. – № 1. – 2011. – С. 3–11.
348. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
349. Тамбиева Б.Р. Личностные детерминанты психологической компетентности менеджера ресторана : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Б.Р.Тамбиева. – Сочи, 2011. – 25 с.
350. Темерівська Т.Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Георгіївна Темерівська. – Т., 2004. – 248 с.
351. Тернавська Т.А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.А. Тернавська; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
352. Тименко М. П. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці / М. П. Тименко, О. В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 109–116.
353. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики особистісного життєконструювання: монографія / Тетяна Михайлівна Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
354. Тогобицька В. Д. Психокорекція професійних деструкцій працівників МНС України : дис... кандидата психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. Д. Тогобицька. – Х., 2011. – 254 с.
355. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н.М.Макаренко. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
356. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Инс-т практической психологии, Воронеж : МОДЕК, 1997. – 448 с.
357. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / [автуклад.: С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник. М.-Л.А Чєпа, Н.В. Чєпе-

- лева; за ред. М.-Л. А Чепи]. – К. : ДП «Інформаційно – аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
358. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
359. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р.С.Уэйнберг, Д.Гоулд; Пер. с англ. – К.: Олимпийская литература, 2001. – 336 с.
360. Фицджеральд Р. Эклети́ческая психотерапия / Р. Фицджеральд; [пер. с англ. А.И. Копытина]. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
361. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, Прометей, 2012. – 121 с.
362. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Франкл.– СПб. : Речь, 2000. – 286 с.
363. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева].– М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
364. Френкин Р. Мотивация поведения : биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. – СПб. : Питер, 2003. – 650 с.
365. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм // Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – С. 48–92.
366. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – 5-е изд. /Роберт Фрэнкин. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
367. Фуко М. Герменевтика субъекта / Мишель Фуко; пер. с франц. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
368. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург, 2000. – 503 с.
369. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. «Організаційна психологія, економічна психологія» / О.М. Харцій. – Київ, 2008. – 22 с.
370. Харьковская Н.Н. Психологические характеристики процесса понимания текста в зависимости от условий экспликации его предметно-смыслового содержания (на материале иноязычной научно-технической литературы): Автореф. дисс...канд.псих.наук : 19.00.07 / Н.Н. Харьковская. – НИИ. – М., 1989. – 21 с.
371. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Изд-во Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
372. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд : учеб. пособие для студ. вузов обуч. по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология» / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.
373. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения /Хайнц Хекхаузен; Пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
374. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

375. Хорни К. Невроз и рост личности / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2008. – 345 с.
376. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни; пер с англ. – М. : Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. – 480 с.
377. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : [Курс лекцій] / Олена Петрівна Хохліна. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2011. – 104 с.
378. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посіб. / Олена Петрівна Хохліна. – Київ: Нац. акад. внутр. справ, 2014. – 232 с.
379. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире / Нина Юрьевна Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
380. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; За ред. Е. Егеревой. – СПб. : Питер, 2014. – С. 320–329.
381. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности : [учеб. пособие] / Д. А. Циринг. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.
382. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О.Я. Чебикін. – Одеса : Астро-Принт, 1999. – 157 с.
383. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева. – К. : Знання, 1989. – 32 с.
384. Чернышев А.С. Групповое сознание как детерминанта успешности совместной деятельности / А.С. Чернышев, А.В. Корнев // Психологические аспекты совместной деятельности и общения. – Курск, 1990. – С.26–38.
385. Чернышев А.С. Психологическая школа молодёжных лидеров / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.
386. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 65 с.
387. Чернышев А.С. Экспериментальное изучение организованности группы школьников (в условиях сенсомоторной деятельности): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.С. Чернышев. – М., 1969. – 23 с.
388. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
389. Шамлян К. Вольова організація особистості: пошук релевантних діагностичних показників / К. Шамлян // Психологічні перспективи (Psychological prospects). – Випуск 26. – 2015. – С. 317–327.

390. Шамлян К. Про специфічні ознаки вольових властивостей і проблемі їх виміру / К. Шамлян // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том 11. – Випуск 11. – Частина 2. – С. 414–423.
391. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / Анатолий Сергеевич Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-центр, 2009. – С. 112–132.
392. Швалб Ю. М. Психологічні критерії визначення стилю життя / Ю. М. Швалб // Соціальна психологія. – 2003. – № 2. – С. 14–20.
393. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство : [теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал] / [гол. ред. А. В. Фурман], 2009. – №4. – С. 167–180.
394. Шевченко О. Ю. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шевченко Оксана Юрьевна ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2004. – 225 с.
395. Шиповская В. В. Беспомощность – теория, эксперименты, практика / В. В. Шиповская. – Краснодар : ИЭиУ МиСС, 2009. – 245 с.
396. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.
397. Шпекторенко І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4 (24). – С. 467–472.
398. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломшпера; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1984. – С. 11–77.
399. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; Пер. с англ. – М., 1996. – 416 с.
400. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шюц – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.
401. Щедровицкий П. Г. Очерки о философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М., 1993. – 168 с.
402. 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 НАПН України. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Том 11. – Вип. 15. – 2015. – С. 606–617.
403. Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции. Медицинские, индустриальные и военные последствия

- стресса : Труды международного симпозиума, организованного шведским центром исследований в области военной медицины (5–6 февраля 1965 г., Стокгольм, Швеция) / под ред. Л. Леви. – М. : Медицина, 1970. – 327 с.
404. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М. : Моск. филос. фонд «Медиум», 1996. – 506 с.
405. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Текст] / А.Л.Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов : унив-т, 1984. – С. 63–67.
406. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М. : Изд-во АСТЛтд, Канон+, 1998. – 400 с.
407. Ятчук М.С. Психологія оперативно-розшукової діяльності : Навчальний посібник / М.С.Ятчук. – К. : «ЦП «КОМПРИНТ», 2016. – 270 с.
408. Ятчук М.С. Тренінгова робота у вищих навчальних закладах Державної пенітенціарної служби України / М.С. Ятчук// Інноваційні технології у вищих навчальних закладах. Зб. матеріалів круглого столу (Київ, 30 квітня 2015 р.). – К. : «ЦК «КОМПРИНТ», 2015. – С. 92–97.
409. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: учеб. пособие / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Б. Н. Алексеевко. – Хмельницький : НАПВУ; М.: СИП РИА, 2002. – 792 с.
410. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ : «Інновація», 2014. – 192 с.
411. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта : монографія/ Т.С. Яценко, В.І. Бондар, І.В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
412. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника Академічної Саморегуляції Р.М. Райана и Д.Р. Коннелла (Causal dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45–47.
413. Abramson L.Y. Learned helplessness in humans : critique and reformulation / L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman, J. D. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87. – P. 49–74.
414. Baładynowicz A. Psychoprofilaktyka w środowisku otwartym propozycją przeciwdziałania ekskluzji i defaworyzacji nieletnich, [w:] S. Bębas (red.), Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich, Wyd. Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2010.
415. Baranauskienė I. Modelling of Prevocational Education of Students with Special Educational Needs: Situation and Opportunities / I. Baranauskienė, A. Valaikienė // Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2013. – P. 150–163.

416. Barrera M. Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models / M. Barrera // *American Journal of Community Psychology*. – Vol.14, №4. – 1986. – P. 413.
417. Bartnik Cz. *Personalizm*. – Lublin 2000.
418. Bębas S. (red.), *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, Wyd. Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom 2011.
419. Biel K., Kuształ J., *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna «Ignatianum», Kraków 2011.
420. Borkman T. *Understanding Self-Help/Mutual-Aid: Experiential Learning in the Commons* / T. Borkman. – London: Rutgers University Press, 1999. – 257 p.
421. Brenner L.A., Bahraini N., Homaifar B.Y., Monteith L.L., Nagamoto H., Dorsey-Holliman B., Forster J.E. Executive functioning and suicidal behavior among veterans with and without a history of traumatic brain injury // *Arch Phys Med Rehabil*. – 2015. – Vol. 96. N. 8. – P. 1411–1418.
422. Bridge J.A., McBee-Strayer S.M., Cannon E.A., Sheftall A.H., Reynolds B., Campo J.V., Pajer K.A., Barbe R.P., Brent D.A. Impaired decision making in adolescent suicide attempters // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. – 2012. – Vol. 51 N. 4. – P. 394–403.
423. Brinkman T.M., Liptak C.C., Delaney B.L., Chordas C.A., Muriel A.C., Manley P.E. Suicide ideation in pediatric and adult survivors of childhood brain tumors // *J Neurooncol*. – 2013. – Vol. 113. N. 3. – P. 425–432.
424. Bugental J.F.T. *The art of the psychotherapist*. – New York : Norton, 1987. – XIV. – 321 p.
425. Chamberlain S.R., Odlaug B.L., Schreiber L.R., Grant J.E. Clinical and neurocognitive markers of suicidality in young adults. *J Psychiatr Res*. – 2013. – Vol. 47. N. 5. – P. 586–591.
426. Claes L., Fagundo A.B., Jiménez-Murcia S., Agüera Z., Giner-Bartolome C., Granero R., Sónchez I., Riesco N., Menchyn J.M., Tarrega S., Fernandez-Aranda F. Is non-suicidal selfinjury related to impulsivity in anorexia nervosa? Results from selfreport and performancebased tasks. *Eur Eat Disord Rev*. – 2015. – Vol. 23. – N. 1. – P. 28–33.
427. Clark K. *Mikhail Bakhtin* /Katerina Clark, Michael Holquist. – Cambridge: The Belknap Press [Harvard University Press], 1986. – 414 p.
428. Cobb S. Social support as a moderator of life stress : [Електронний ресурс] / S. Cobb // *Psychosomatic Medicine*. – Vol. 38. – No.5. – 1976 September-October. – p. 300–314. – Режим доступу: https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Cobb-PsychosomaticMed1976.pdf. – Назва з екрана

429. Cropley D. H. The Dark Side of Creativity / D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, M. A. Runco. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 406 p.
430. Cybal–Michalska A., Gmerek T., Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny, Łydz 2015 // Pyzalski J., red., Wychowawcze i społeczno – kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. – Łydz, 2015. – S. 9–30.
431. Dąbrowska-Bąk M., Pawelek K., Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
432. Davidson R., Kabat-Zinn J., Schumacher J., Rosenkrantz M., Muller D., Santorelli S., Urbanowski F., et al. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation // Psychosomatic Medicine. – 2003. – Vol. 65. – P. 564–570.
433. Davis D.S. Alzheimer disease and preemptive suicide // J Med Ethics. – 2014. – Vol. 40. N. 8. – P. 543–549
434. Deci E.L. Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – 371 p.
435. Delaney C., McGrane J., Cummings E., Morris D.W., Tropea D., Gill M., Corvin A., Donohoe G. Preserved cognitive function is associated with suicidal ideation and single suicide attempts in schizophrenia // Schizophr Res. – 2012. – Vol. 140. – N. 1–3. – P. 232–236.
436. Desmyter S., Bijttebier S., van Heeringen K. The role of neuroimaging in our understanding of the suicidal brain // CNS Neurol Disord Drug Targets. – 2013. – Vol. 12. – N. 7. – P. 921–929.
437. Dijk v. J. Społeczne aspekty nowych mediów. – Warszawa, 2010.
438. Draper B. Rational suicide and dementia // J R Coll Physicians Edinb. – 2014. Vol. 44. N. 2. – P. 130–131.
439. Due P. Bullying and symptoms among schooled children: international comparative cross sectional study in 28 countries / P. Due, B. E. Holstein, J. Lynch et al. // Eur. J. Publ. Health. – 2005. – vol. 15 (2). – PP. 128–132.
440. Eysenck H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory / Hans J. Eysenck // Psychological Inquiry. – 1993. – №4. – P. 147–178.
441. Farias D.R., Pinto Tde J., Teofilo M.M., Vilela A.A., Vaz Jdos S., Nardi A.E., Kac G. Prevalence of psychiatric disorders in the first trimester of pregnancy and factors associated with current suicide risk // Psychiatry Res. – 2013. – Vol. 30; 210. N. 3. – P. 962–968.
442. Forkmann T., Meessen J., Teismann T., Sütterlin S., Gauggel S., Mainz V. Resting vagal tone is negatively associated with suicide ideation // J Affect Disord. – 2016. – Vol. 13. – N. 194. – P. 30–32.
443. Furnham A. The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review / Adrian Furnham, Steven C. Richards, and Delroy L. Paulhus // Social and Personality Psychology Compass. – 2013. – №7/3. – PP.199–216.

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.psych.ubc.ca/research/dark_triad/articles/> – Мова. англ.
444. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
445. Geldard, K., Skuteczne interwencje w pracy z młodymi ludźmi z grup ryzyka, Parpamedia Wyd. Edukacyjne, Warszawa 2012.
446. Gini G. Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis / G. Gini, T. Pozzoli // Pediatrics. – 2013. – vol. 132(4). – pp. 720–729.
447. Goldberg E. The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind / E. Goldberg. – Oxford University Press, 2002. – 272 p.
448. Gonda P. Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children [Text] / P. Gonda, M. Kveihsagen, K. Skaye // Hand book of Social Development. – N.Y., 1992. – 317 p.
449. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures/ B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. – Vol. 69. – 2010. – PP. 511–520.
450. Griffin E. Podstawy komunikacji społecznej. – Gdańsk, 2003.
451. Griffiths J.J., Zarate C.A., Rasimas J.J. Existing and novel biological therapeutics in suicide prevention // Am J Prev Med. – 2014. – Vol. 47. – N. 3 – Suppl 2. – P. 195–203.
452. Guilford J.P. The nature of human intelligence : [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
453. Gvion Y., Horesh N., Levi-Belz Y., Apter A. A proposed model of the development of suicidal ideations // Compr Psychiatry. – 2015. – Vol. 56. – P. 93–102.
454. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness / D.S. Hiroto // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – V. 102 (2). – P. 187–193.
455. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology // Journal of Community Psychology. – № 21. – 1993. – PP. 128–148.
456. Homaifar B.Y., Brenner L.A., Forster J.E., Nagamoto H. Traumatic brain injury, executive functioning, and suicidal behavior: a brief report // Rehabil Psychol. – 2012. – Vol. 57. N. 4. – P. 337–341.
457. <http://osos.org.pl/>
458. <http://streetwork.mops.krakow.pl/>
459. Jędrzejko M., Gładysz E., Patologie społeczne, przestępczość, niedostosowanie społeczne; wyzwania dla współczesnej profilaktyki, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014.
460. Karasowska A., Profilaktyka na co dzień: jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania, Wyd. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych PARPA, Warszawa 2006.
461. Keilp J.G., Beers S.R., Burke A.K., Melhem N.M., Oquendo M.A., Brent D.A., Mann J.J. Neuropsychological deficits in past suicide

- attempters with varying levels of depression severity. *Psychol Med.* – 2014. – Vol. 44. – N. 14. – P. 2965–2974.
462. Keilp J.G., Gorlyn M., Russell M., Oquendo M.A., Burke A.K., Harkavy-Friedman J., Mann J.J. Neuropsychological function and suicidal behavior: attention control, memory and executive dysfunction insuicide attempt // *Psychol Med.* – 2013. – Vol. 43. – N. 3. – P. 539–551.
463. Keilp J.G., Wyatt G., Gorlyn M., Oquendo M.A., Burke A.K., John Mann J. Intact alternation performance in high lethality suicide attempters // *Psychiatry Res.* – 2014. – Vol. 30. – N. 219. – P. 129–136.
464. Korczak J., Ulica, [w:] *Wybór pism*, T. 4, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
465. Kurzeja A., *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*, Wydawnictwo «Impuls», Kraków 2008.
466. Kwaśniewski J. (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Tom 16, Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
467. Lakey B. *Social Support Theory and Measurement* : [Електронний ресурс] / B. Lakey, S. Cohen. – NY : Oxford University Press, 2000. – 52 p. – Режим доступу: <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf> . – Назва з екрана
468. LeGris J., van Reekum R. The neuropsychological correlates of borderline personality disorder and suicidal behaviour // *Can J Psychiatry.* – 2006. – Vol. 51. – N. 3. – P. 131–142.
469. Maddi S. *Journal of Personality Assessment* / S. Maddi, D. Khoshaba. – Vol. 63. – № 2, 1994. – P. 265–274.
470. Maddi S. The personality construct of hardiness *Journal of Research in Personality* / S. Maddi, R. Harvey, D. Khoshaba, J. Lu, M. Persico. – №36, 2002. – P. 72–85.
471. Marzec-Holka K., *Profilaktyka i resocjalizacja; od dysfunkcji do funkcjonalności*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
472. Matthews S., Spadoni A., Knox K., Strigo I., Simmons A. Combat-exposed war veterans at risk for suicide show hyperactivation of prefrontal cortex and anterior cingulate during error processing // *Psychosom Med.* – 2012. – Vol. 74. – N. 5. – P. 471–475.
473. McGirr A., Jollant F., Turecki G. Neurocognitive alterations in first degree relatives of suicide completers // *J Affect Disord.* – 2013. – Vol. 20. – N. 145(2). – P. 264–269.
474. Michel M., *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
475. Minzenberg M.J., Lesh T.A., Niendam T.A., Yoon J.H., Rhoades R.N., Carter C.S. Frontal cortex control dysfunction related to longterm

- suicide risk in recent-onset schizophrenia. *Schizophrenia Res.* – 2014. – Vol. 157. – N. 1-3. – P. 19–25.
476. Miranda R., Valderrama J., Tsypes A., Gadol E., Gallagher M. Cognitive inflexibility and suicidal ideation: mediating role of brooding and hopelessness // *Psychiatry Res.* – 2013. – Vol. 30. – N. 210(1). – P. 174–181.
477. Mitsui N., Asakura S., Shimizu Y., Fujii Y., Toyomaki A., Kako Y., Tanaka T., Kitagawa N., Inoue T., Kusumi I. The association between suicide risk and self-esteem in Japanese university students with major depressive episodes of major depressive disorder // *Neuropsychiatr Dis Treat.* – 2014. – Vol. 15. – N. 10. – P. 811–816.
478. Morin J., Wiktorsson S., Marlow T., Olesen P.J., Skoog I., Waern M. Alcohol use disorder in elderly suicide attempters: a comparison study // *Am J Geriatr Psychiatry.* – 2013. – Vol. 21. – N. 2. – P. 196–203.
479. Munn-Giddings C. *Mutuality and Movement: An Exploration of the Relationship of Self Help/Mutual Aid to Social Policy* / C. Munn-Giddings. – PhD thesis. – Loughborough : Loughborough University, 2003. – 158 p.
480. Mylytė J. *Edukacinio modelio konstravimas kaip neigaliųjų profesinės reabilitacijos proceso sėkmės prielaida* / J. Mylytė, I. Baranauskienė. Magistro darbas. – Jūliai : Jūliai universitetas, 2015. – 117 p.
481. Nickerson A. B. Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles / A. B. Nickerson, D. Mele-Taylor // *School Psychology Quarterly.* – 2014 – vol. 29(1). – PP. 99–109.
482. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa.* – Warszawa, 2009.
483. Nishiyori Y., Nishida M., Shioda K., Suda S., Kato S. Unilateral hippocampal infarction associated with an attempted suicide: a case report // *J Med Case Rep.* – 2014. – Vol. 23. – N. 8. – P. 219.
484. Nolen-Hoeksema S. *Rethinking Rumination* / S. Nolen-Hoeksema, B. E. Wisco, S. Lyubomirsky // *Perspectives on Psychological Science.* – 2008. – № 5, Vol. 3. – P. 400–424.
485. Oliñ E., Seyller M., Beziat S., Loftus J., Bellivier F., Bougerol T., Belzeaux R., Azorin J.M., Gard S., Kahn J.P., Passerieux C., Leboyer M., Etain B., Henry C., Courtet P. Clinical and neuropsychological characteristics of euthymic bipolar patients having a history of severe suicide attempt // *Acta Psychiatr Scand.* – 2015. – Vol. 131. – N. 2. – P. 129–138.
486. Palak, Z., Piątek M. (red.), *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*, Wyd. Naukowe PWSZ, Tarnobrzeg 2011.
487. Park N. *Character Strengths: Research and Practice* / N. Park, C. Peterson // *Journal of College & Character.* – 2009. – №4 (April). – VOL. X : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions> – Мова. англ.
488. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

489. Pronk J. Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior Jeroen / J. Pronk, T. Olthof et al. // *J. of Early Adolescence*. – 2015. – vol. 35 (8). – PP. 1069–1091.
490. Richard-Devantoy S., Gorwood P., Annweiler C., Ollivier J.P., Le Gall D., Beauchet O. Suicidal behaviours in affective disorders: a deficit of cognitive inhibition? // *Can J Psychiatry*. – 2012. – Vol. 57. – N. 4. – P. 254–262.
491. Richard-Devantoy S., Jollant F., Deguigne F., Letourneau G. Neurocognitive markers of suicide vulnerability in the elderly: a review // *Geriatr Psychol Neuropsychiatr Vieil*. – 2013. – Vol. 11. – N. 4. – P. 367–378.
492. Richard-Devantoy S., Ollivier E., Guillaume S., Courtet P. Decision-making in unipolar or bipolar suicide attempters // *J Affect Disord*. – 2016. – Vol. 15. – N. 190. – P. 128–136.
493. Richard-Devantoy S., Szanto K., Butters M.A., Kalkus J., Dombrovski A.Y. Cognitive inhibition in older highlethality suicide attempters // *Int J Geriatr Psychiatry*. – 2015. – Vol. 30. – N. 3. – P. 274–283.
494. Ryan R.M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R.M. Ryan, J.P. Connell // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
495. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing / R. Ryan, E. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – V. 55. – P. 68–78.
496. Saroglou V. Religiosity as a Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Model Factor Perspective // *Personality and Social Psychology Review*. – London: Sage, 2010. – 14(1). – P. 108–125.
497. Seligman M. E. P. Helplessness [Text] : on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco : W. H. Freeman, 1975. – 250 p.
498. Sheldon K. M. Creativity and Self-Determination in Personality / Kennon M. Sheldon // *Creativity Research Journal*. – 1995. – № 1, Vol. 8. – P. 25–36.
499. Shelef L., Fruchter E., Mann J.J., Yacobi A. Correlations between interpersonal and cognitive difficulties: relationship to suicidal ideation in military suicide attempters // *Eur Psychiatry*. – 2014. – Vol. 29. – N. 8. – P. 498–502.
500. Shtepa O. S. Resource orientation: distinguishing aspects and type / O. Shtepa // *Психологічні перспективи*. – Вип. 26. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С.327–337.
501. Shumaker S. Toward a Theory of Social Support: Closing Conceptual Gaps / S. Shumaker, A. Brownell // *Journal of Social Issues*. – Vol. 40. – № 4. – 1984. – PP. 11–36.
502. Siemieniecki B. *Pedagogika medialna*. – Warszawa, 2007.

503. Simiot A., Oleś K., Wypychowska B., Streetworking – szansą dla dzieci ulicy, Koło Naukowe «Ruch Twórczych Gływ» [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/750/1/Streetworking% 20 %E2% 80% 93% 20szansa% C4% 85% 20dla% 20dzieci% 20ulicy.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/750/1/Streetworking%20%E2%80%93%20szansa%C4%85%20dla%20dzieci%20ulicy.pdf), s. 2–4.
504. Sokołowska J., Pedagogika ulicy wobec stereotypu w pracy z dziećmi ulicy, [w:] Kantowicz E., Leszczyńska-Rejchert A., Stereotypy w pedagogice, pracy socjalnej i resocjalizacji, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
505. Sommerfeldt S.L., Cullen K.R., Han G., Fryza B.J., Houri A.K., Klimes-Dougan B. Executive Attention Impairment in Adolescents With Major Depressive Disorder // *J Clin Child Adolesc Psychol.* – 2015. – Vol. 13. – P. 1–15.
506. Spranger E. *Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality* / Translated by P. Pigors. – New York : G.E. Stechert Co, 1928. – 402 p.
507. Szczypior E., Meller A., Standard streetworkingu (Ulicznej pracy socjalnej). <http://www.wp.ajd.czest.pl/pracasocjalna/uploads/kierunek/streetworking.pdf>, s. 4–5.
508. Thorndike R.L. Intelligence and its uses [Text] / Robert Ladd Thorndike // *Harper s Magazine.* – 1920. – PP. 227–235.
509. Tsujii N., Akashi H., Mikawa W., Tsujimoto E., Niwa A., Adachi T., Shirakawa O. Discrepancy between selfand observed depression severities as a predictor of vulnerability to suicide in patients with mild depression // *J Affect Disord.* – 2014. – Vol. 161. – P. 144–149.
510. Welsh G.S. Perspectives in the study of creativity // *Journal of creativity behaviour.* – Buffalo. – 1973. – Vol.7. – №4. – 234–246 p.
511. Wortzel H.S., Arciniegas D.B. A forensic neuropsychiatric approach to traumatic brain injury, aggression, and suicide // *J Am Acad Psychiatry Law.* – 2013. – Vol. 41. – N. 2. – P. 274–86.
512. Yur'yev A., Yur'yeva L. Suicide mortality at time of armed conflict in Ukraine // *Eur J Public Health.* – 2015. – Vol. 25. – N. 6. – P. 1069–1070.
513. Zbarouski K. Icts in education for people with disabilities: Review of innovative practice / K. Zbarouski European Agency for Development in Special Needs Education, UNESCO. – 2011. – 245 p.

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.

Афанасьєва Наталя Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

Бондаренко Наталія Борисівна, магістр соціальної роботи; психолого-медико-педагогічний консультант, старший викладач кафедри «Школа соціальної роботи ім. В.Полтавця» Національного Університету «Києво-Могилянська академія», м. Київ, Україна.

Боцвінок Світлана Михайлівна, аспірант кафедри соціальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Бугера Юлія Юрївна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Вербова Юлія Володимирівна, здобувач кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Вержиковська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Галян Ігор Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Главінська Олена Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Деніжна Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Дзвінчук Юлія Володимирівна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Жовнер Віталій Юрійович, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Зімовін Олексій Іванович, аспірант кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; психолінгвіст Видавничого будинку «Фактор», м. Харків, Україна.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Івашкевич Ірина Владиславівна, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Климанська Лариса Дмитрівна, доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи, Національний університет «Львівська Політехніка», м. Львів, Україна.

Климанська Марина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Ковальчук Олександр Петрович, кандидат психологічних наук, начальник науково-дослідної лабораторії (соціально-гуманітарний проблем) кафедри суспільних наук гуманітарного інституту, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, м. Київ, Україна.

Кожушкіна Тетяна Львівна, студентка 5 курсу спеціальності «Психологія», Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Козуб Яна Вікторівна, аспірантка кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Корчакова Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Котик Інна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Вінниця, Україна.

Макаренко Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Максименко Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Михлюк Едуард Ігорович, викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор кафедри вищої математики, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу», м. Івано-Франківськ, Україна.

Московченко Анжеліка Анатоліївна, здобувач кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

Мьонсо Януш, доктор габлітований, професор, Жешівський Університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Палюх Марек, доктор габілітований гуманітарних наук, професор, педагогічний факультет, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Попелюшко Роман Павлович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Попов Віталій Миколайович, ад'юнкт кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

Портяна Олена Володимирівна, здобувач кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Прахова Світлана Анатоліївна, аспірантка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Пьонтковска Клаудія, магістр, випускниця Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Рудзевич Ірина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки

і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Савелюк Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, докторант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Кременець, Україна.

Саричев Сергій Васильович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Курський державний університет, м. Курськ, Російська Федерація.

Сова Маргарита Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Сундукова Ірина В'ячеславівна, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка, м. Кіровоград, Україна.

Тернової Алла Вікторівна, студентка, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Ткач Богдан Миколайович, кандидат психологічних наук, докторант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Хоржевська Інна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чорноморський державний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна.

Цимбал Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Чиханцова Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Чичуга Марина Михайлівна, викладач кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби, Національна академія внутрішніх справ; здобувач кафедри соціології та психології факультету права та масових

комунікацій Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Шамлян Каріна Микитівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології, Національний лісотехнічний університет, м. Львів, Україна.

Шевченко Наталія Федорівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Щербан Ганна Вікентіївна, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Щербан Тетяна Дмитрівна, доктор психологічних наук, професор, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

Щербина Вікторія Леонардівна, кандидат соціологічних наук, науковий співробітник, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhiy, 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.

Afanasieva Natalia Yevhenivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology of Practice in Special Conditions, National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkiv, Ukraine.

Bondarenko Nataliia Borysivna, Master of Social Work; Counseling Psychologist, Senior Lecturer of the Department «The School of Social Work of V.Poltavets», National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Kyiv, Ukraine.

Botsvinok Svitlana Mykhailivna, Postgraduate Student of the Department of Social Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Buhera Yuliia Yuriivna, Assistant of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Faculty of Correctional and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Verbova Yulia Volodymyrivna, Applicant of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Verzhykhovska Olena Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Halian Ihor Mykhailovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Hlavinska Olena Dmytrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Dienizhna Svitlana Oleksandrivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Penal Pedagogy and Psychology at the Institute of Criminal Executive Service, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Dzvinchuk Yulia Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Zhovner Vitaliy Yuriyovych, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Zimovin Oleksii Ivanovych, Postgraduate Student of the Department of General Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University; Psycholinguist of the Publishing house «Factor», Kharkiv, Ukraine.

Ivashkevych Eduard Zenonovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological diagnostics, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Ivashkevych Iryna Vladyslavivna, Researcher of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Klymanska Larysa Dmytrivna, Doctor of Political Sciences, Professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, National University «Lviv Polytechnic», Lviv, Ukraine.

Klimanska Maryna Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Koval Iryna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages Practice and Methods of Teaching, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Kovalchuk Oleksandr Petrovych, Candidate of Psychological Sciences, Chief of Research Laboratory (Social and Humanitarian Issues) of the Department of Social Sciences, Institute of the Humanities, National University of Defense of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, Kyiv, Ukraine.

Kozhushkina Tetiana Lvivna, 5-Year Student of the Department «Practical Psychology», Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Kozub Yana Viktorivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Kharkiv G.S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Korchakova Natalia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, National Pedagogical M.P. Drahomanov University, Kyiv, Ukraine.

Kotyk Inna Oleksandrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences of Open International University of Human Development «Ukraine», Vinnytsia, Ukraine.

Makarenko Nataliia Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Developmental Psychology, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Maksymenko Olena Heorhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, State Higher Educational Institution «University of Educational Management», 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, Kyiv, Ukraine.

Myhalska Svitlana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Mykhliuk Eduard Ihorovykh, Lecturer of the Department of Psychology of Activities in Special Conditions, National University of Civil Defense of Ukraine, Kharkiv, Ukraine.

Moiseienko Lidiia Anatoliivna, Ph.D. in Psychological Sciences (Doctor of Psychological Sciences), Professor of the Department of Higher Mathematics, State Higher Educational Institution «Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Moskovchenko Anzhelika Anatoliivna, Applicant of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

Miqso Janusz, Doctor Habilitated, Professor, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

Onufriieva Liana, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Corporate Laboratory of Psychology of Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Head of the Department of General and Applied Psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Osyka Kostiantyn Serhiyovych, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Man's Health and Physical Education, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

Osyka Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

Paluch Marek, Associate Professor, Dr hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland).

Panchuk Nataliia Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Popeliushko Roman Pavlovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Popov Vitaliy Mykolayovych, Assistant of the Department of Psychology of Education in Extreme Conditions, National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkiv, Ukraine.

Portiana Olena Volodymyrivna, Researcher of the Department of Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Prakhova Svitlana Anatoliivna, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Piontkovska Klaudia, Master, Graduate of the University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland.

Rudzevych Iryna Leonodivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

Saveliuk Nataliia Mykhailivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Taras Shevchenko Regional Humanitarian Pedagogical Academy in Kremenets, Doctoral Student of Lesia Ukrainka Eastern European National University, Kremenets, Ukraine.

Sarychev Serhiy Vasyliovych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

Sova Margaryta Oleksandrivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Penal Pedagogy and Psychology at the Institute of Criminal Executive Service, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Sundukova Iryna Viacheslavivna, Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Kirovohrad Pedagogical University named after V.Vynnychenko, Kirovohrad, Ukraine.

Ternovay Alla Victorivna, Student, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Tkach Bohdan Mykolayovych, Candidate of Psychological Science, Doctoral Candidate, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Khorzhevska Inna Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine.

Tsymbal Svitlana Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of English

for Technical and Agrobiological Specialities, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Chykhantsova Olena Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher, P.R. Chamata Laboratory of Psychology of Personality, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Chychuha Maryna Mykhailivna, Lecturer of the Department of Penitentiary Pedagogy and Psychology of the Institute of Criminal-Executive Service, National Academy of Internal Affairs; Applicant of the Department of Sociology and Psychology at the Faculty of Law and Mass Communications, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Shamlian Karina Mykytivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Psychology, National Forestry University of Ukraine, Lviv, Ukraine.

Shevchenko Nataliia Fedorivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Educational Activities, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Scherban Tetiana Dmytrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Scherban Hanna Vikentiivna, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Scherbyna Victoriia Leonardivna, Candidate of Sociological Sciences, Researcher of the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко	
Генетична епістемологія Ж. Піаже	7
Н.Є. Афанасьєва	
Підходи до консультування пожежних-рятувальників з міжособистісними проблемами.	17
Н.Б. Бондаренко	
Психологічний аналіз компонентної структури моделі соціальної підтримки в практиці соціальної роботи	26
С.М. Боцвінок	
Соціально-психологічна практика та її зміст як важливий чинник у формуванні успішної особистості.	36
Ю.Ю. Бугера	
Теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги розумово відсталих молодших школярів у процесі навчання.	47
Ю.В. Вербова	
Порівняльне дослідження переважаючих ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного ВНЗ	58
О.М. Вержиковська, І.Л. Рудзевич	
Особливості використання методики формування свідомості та переконання у виховному процесі спеціальної школи	69
І.М. Галян	
Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу.	78
О.Д. Главінська	
Аналіз психологічної суверенності як феномена особистісного стилю.	90
С.О. Дєніжна, М.О. Сова	
Психологічна підготовка працівників правоохоронних органів до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях	99
Ю.В. Дзвінчук	
Поведінкова активність як фактор формування професійної мобільності медичних сестер	115

В.Ю. Жовнер

Особливості детермінант конкурентоспроможності
в кризові періоди професійного становлення
особистості 128

О.І. Зімовін

Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку
особистості 138

Е.З. Івашкевич

Соціальний інтелект як система інтелектуальних
здатностей особистості. 153

І.В. Івашкевич

Функціональний підхід до визначення змісту
та структури професійної компетентності
майбутніх юристів 167

Л.Д. Климанська, М.Б. Климанська

Психологічні особливості образу Радянського Союзу
як об'єкта комунікативної пам'яті. 181

О.П. Ковальчук

Особливості прояву спонукальної складової
професійної діяльності військовослужбовців,
які беруть участь в антитерористичній операції 196

І.В. Коваль

Шляхи підвищення ефективності навчання
іноземної мови студентів вищого технічного
навчального закладу: психологічний аспект 206

Я.В. Козуб

Специфика отношения к учению у успевающих и
слабоуспевающих студентов с доминированием
разных видов достиженческой мотивации. 218

Н.В. Корчакова

Захист іншого як особливий різновид просоціальної
поведінки 234

І.О. Котик, С.В. Саричев

Надійність групи та особистісна надійність у групі. 245

Н.М. Makarenko

Prevention of «psychological dependency»
by means of dynamic movement to the practical
activities of students. 266

Е.Г. Максименко

Методология исследования психологии
самодепривации личностного развития субъекта 277

К.С. Максименко

Психологические истоки теории «Я»
и личностно-ориентированная психотерапия 294

С.А. Михальська

Особливості комунікативно-особистісного
розвитку дитини дошкільного віку 305

Е.І. Михлюк

Психопрофілактики професійно зумовлених
акцентуацій рятувальників 315

Л.А. Мойсєєнко

Неусвідомлені мисленнєві дії у процесі формування
гіпотези розв'язку творчої математичної задачі 327

А.А. Московченко

Особливості креативності як професійно вагомої
якості студентів-менеджерів 342

Януш Мьонсо

Глобальный мир – глобальное межкультурное
образование – перспектива медиальной педагогики 352

Л.А. Onufriieva

Theoretical and methodological analysis of the problem
on professional self-determination of the personality 359

К.С. Осика

Життя як подвиг: мотивація досягнення в процесі
діяльності героїв-спортсменів 371

О.В. Осика

Життєвий і творчий шлях М.М. Бахтіна як
моральний вчинок: психологічний аспект 382

Марек Палюх, Клаудия Пьонтковска

Профилактико-воспитательная деятельность в
отношении детей и молодёжи в среде их проживания
(метод стритворкинг) 393

Н.П. Панчук

Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні
особистості майбутнього фахівця 405

Р.П. Попелюшко

Аналіз сучасних підходів надання психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів. 415

В.М. Попов

Стиль управління як детермінанта формування набутої безпорадності у працівників ДСНС України. 430

О.В. Портяна

Критерії і показники сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога. 444

С.А. Прахова

Роль індивідуально-типологічних та соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп 454

Н.М. Савелюк

Типи релігійної особистості у психологічних дослідженнях 465

І.В. Сундукова

Вивчення особистісно-поведінкового аспекту ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я. 476

Б.М. Ткач

Нейропсихологічні механізми суїцидальної поведінки 489

І.М.Хоржевська

Психологічні особливості професійної культури фахівця. 502

С.В. Цимбал

Формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу 512

О.А. Чиханцова

Особливості життестійкості людей з обмеженими можливостями 523

М.М. Чичуга

Тренінг як засіб профілактики деструктивних психічних станів молодих начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань 533

К.М. Шамлян

Дослідження структури вольової організації
особистості методом самооцінки 547

Н.Ф. Шевченко, Т.Л. Кожушкіна

Навчально-професійна настанова в структурі
професійної свідомості майбутніх фахівців 558

О.С. Штепа

Психологічна ресурсність як критерій індивідуального
здоров'я 571

Т.Д. Щербан, А.В. Терновай

Психологічні особливості формування життестійкості
у підлітків з неповних сімей 586

Г.В. Щербан, Т.Д. Щербан

Проблеми рефлексивного управління навчальною
діяльністю учнів 601

В.Л. Щербина

Процес соціалізації особистості в умовах багатокладного
суспільства: соціально-психологічна модель 614

Бібліографія 625

Відомості про авторів 660

CONTENTS

<i>S.D. Maksymenko</i>	
Genetic epistemology of J. Piaget	7
<i>N.Y. Afanasieva</i>	
Approaches to counseling of fire rescuers with interpersonal problems	17
<i>N.B. Bondarenko</i>	
Psychological analysis of component structure of social support model in the practice of social work	26
<i>S.M. Botsvinok</i>	
Socio-psychological practice and its essence as an important factor in forming a successful personality	36
<i>Y.Y. Buhera</i>	
Theoretical aspects of the problem on attention development of mentally retarded primary school pupils in the process of study	47
<i>Y.V. Verbova</i>	
Comparative research of dominant value orientations of technical college students and University students of the Humanities	58
<i>O.M. Verzhikhovska, I.L. Rudzevych</i>	
Features of the application of methods of conscience and belief formation in the educational process of the special school	69
<i>I.M. Halian</i>	
The level of reflection activity of future teachers as an indicator of completeness of their sense self-analysis.	78
<i>O.D. Hlavinska</i>	
Analysis of psychological sovereignty as a phenomenon of personality-based style	90
<i>S.O. Dienizhna, M.O. Sova</i>	
Psychological training of law enforcement officers for professional activity in extreme situations.	99
<i>Y.V. Dzvinchuk</i>	
Behavioral activity as the nurses' professional mobility factor.	115

<i>V.Y. Zhovner</i>	
Peculiarities of competitiveness determinants in crisis periods of personality's professional development	128
<i>O.I. Zimovin</i>	
Reflection and creativity as the factors of personality self-development	138
<i>E.Z. Ivashkevych</i>	
Social intellect as a system of intellectual abilities of the personality	153
<i>I.V. Ivashkevych</i>	
A functional approach to the content and the structure of the professional competence of future lawyers.	167
<i>L.D. Klymanska, M.B. Klimanska</i>	
Psychological characteristics of the USSR image as the object of communicative memory	181
<i>O.P. Kovalchuk</i>	
Peculiarities of incentive component of professional activities of the servicemen who participate in anti-terrorist operation.	196
<i>I.V. Koval</i>	
Ways of improving the efficiency of foreign language teaching to students of higher technical educational institution: the psychological aspect.	206
<i>Y.V. Kozub</i>	
Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of different types of achievement motivation.	218
<i>N.V. Korchakova</i>	
Defending as a special type of prosocial behavior	234
<i>I.O. Kotyk, S.V. Sarychev</i>	
Group reliability and personal reliability in the group	245
<i>N.M. Makarenko</i>	
Prevention of «psychological dependency» by means of dynamic movement to the practical activities of students.	266
<i>O.H. Maksymenko</i>	
The methodology of research on the psychology of self-deprivation of subject's personal development	277

<i>K.S. Maksymenko</i>	
Psychological origins of the «Me» theory and personality-focused psychotherapy.	294
<i>S.A. Mykhalska</i>	
The peculiarities of communicative and personality-based development of a child of preschool age	305
<i>E.I. Mykhliuk</i>	
Psychological prophylaxis of professionally determined rescuers' accentuations.	315
<i>L.A. Moiseienko</i>	
Unconscious thinking actions in the forming process of the hypothesis of a creative mathematical problem solution . . .	327
<i>A.A. Moskovchenko</i>	
The specificity of creativity as a professional necessary quality of students-managers	342
<i>Miqso Janusz</i>	
The global world – global cross-cultural education – prospects of media pedagogics	352
<i>L.A. Onufrieva</i>	
Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality	359
<i>K.S. Osyka</i>	
Life as a heroic deed: motivation of attainment in the process of activities of the heroes-sportsmen	371
<i>O.V. Osyka</i>	
Life and creative way of M.M. Bakhtin as a moral action: psychological aspect	382
<i>M. Paluch, K. Piontkovska</i>	
Preventive and educational activities towards children and young people in local environment (street-working method)	393
<i>N.P. Panchuk</i>	
The role of value orientations in the professional development of future specialist's personality.	405
<i>R.P. Popeliushko</i>	
Analysis of contemporary approaches of granting psychological assistance to combatants with long-term consequences of stress impact	415

V.M. Popov

Management style as a determinant of forming
acquired helplessness for the Ukraine State
Emergency Service Staff 430

O.V. Portiana

Criteria and indicators of future psychologist's
cognitive activity formation 444

S.A. Prakhova

The role of individual-typological and socio-psychological
factors in the determination of frustrating states
of pupils of different age groups 454

N.M. Saveliuk

Types of religious personality in psychological
researches 465

I.V. Sundukova

Study of personality and behavioral aspects of the
valuable relation of senior pupils to mental health 476

B.M. Tkach

Neuropsychological mechanisms of the suicidal
behavior 489

I.M. Khorzhevskaya

Psychological features of professional culture
of a specialist 502

S.V. Tsymbal

The formation of foreign language speech
in communication by means of socio-psychological
training 512

O.A. Chykhantsova

Peculiarities of hardiness of people with disabilities 523

M.M. Chychuha

Training as a means of preventing destructive
mental states of chiefs of departments
of social-psychological service at the penal
institutions 533

K.M. Shamlian

The study of the structure of volitional
organization of personality using the method
of self-assessment 547

<i>N.F. Shevchenko, T.L. Kozhushkina</i>	
Educational and professional mindset in the structure of professional consciousness of future specialists	558
<i>O.S. Shtepa</i>	
Psychological recoursefulness as a criterion of individual health	571
<i>T.D. Scherban, A.V. Ternovai</i>	
Psychological features of formation of teenagers’ vitality from single-parent families	586
<i>H.V. Scherban, T.D. Scherban</i>	
Problems of reflective management of pupils training activities	601
<i>V.L. Scherbyna</i>	
The process of socialization of personality in the multi- structure society: the social and psychological model.	614
Bibliography	625
Information about the authors	666

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У збірнику наукових праць, створеному вперше у 2008 році спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Копилов Сергій Анатолійович,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданном впервые в 2008 году совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развёртывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Копылов Сергей Анатольевич,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi
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-Podilskyi 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**, **Google Scholar** та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

До друку у збірнику 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 плагиату і коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями і транслітерацією – від 12 сторінок:

- 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. № 705/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які присутні у тексті статті:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
7. Реферат на статтю англійською мовою.
8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).

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.kpnu.edu.ua/en/>

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, Інст 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: Дубовицька Т.Д. Методика діагностики направленості учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицькая // 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 : Видво 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 двохтрьох 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.

Процедура рецензування статей, поданих до збірника наукових праць «Проблеми сучасної психології»:

1. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» є рецензованим виданням.
2. Редактори використовують процедуру подвійного «сліпого» рецензування, де рецензенти і автори не знають один одного.
3. Після попередньої внутрішньої рецензії статті направляються двом зовнішнім рецензентам-фахівцям у галузі психології.
4. У разі відсутності консенсусу між двома рецензентами стосовно проблеми публікації, редактори звертаються до третього рецензента.
5. Після отримання рецензії дані про прийняття статті відправляються авторіві статті.
6. Коли статті надається дозвіл на публікацію у збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології», авторів просять включити коригування рецензентів, і прокоментувати рецензію в письмовій формі.
7. Якщо автор не згоден з деякими із поправок, вони можуть проконсультуватися з рецензентом, який запропонував їх. В окремих випадках третій рецензент може бути запропонований для консультації.
8. Список рецензентів, які співпрацюють із збірником наукових праць «Проблеми сучасної психології», публікується на нашому сайті та у самому виданні.
9. Відгуки подаються у письмовій формі, оригінали зберігаються в архівах.

З метою протидії порушенню прав авторства, ми просимо авторів:

- розкрити їх внесок в статті та інституційну приналежність всіх авторів, які беруть участь у публікації;
- вказувати інформацію про джерела, представлені у публікації, внесок науково-дослідного інституту чи інших установ;
- підписати заяву авторського права, яке буде відправлено тим авторам, чий статті приймаються;
- будь-який натяк про плагіат чи порушення авторського права будуть піддаватися перевірці редакційною колегією.

GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international databases **Index Copernicus**, **CEJSH**, **Google Scholar** 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 submitted for the publication in the periodical «Problems of modern psychology» 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 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. Onepage essay on the article should be given in English. Article pages must be numbered. Hyphens mustn't be used. Fractional numbers should be submitted by commas (e.g. 0,204). Formulas must be with 11 point body, large index – 8, small index – 5, a large symbol – 14, a small symbol – 11 font type. Tables, figures, pictures must be numbered and named. Illustrations must be given in the text, and their names – in italics. A figure must be made by means of MS Word and grouped as one object.

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, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua. The title of the article should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body.

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 810 words, included at the end of each of them.

Text

Articles must follow the requirements of the Resolution of the Presidium of the НАС of Ukraine from 15.01.03 № 705/1 with the following essential elements that are written in the text:

- problem definition and its relationship with important scientific and practical tasks;
- analysis of recent researches and publications;
- purpose of article (the main problems);
- methods and techniques;
- the main material study with full justification of scientific results;
- conclusions of the study and prospects of the research;
- references (according to the latest requirements);
- list of references in transliteration (link to online translation in transliteration <http://translit.ru/>);
- initials and last name of the author, title of the article in English;
- summary in English (from 25 lines) and key words in English (810 words);
- information about the author in Ukrainian and English: surname, name and patronymic; degree, title, position, place of work, city, country. Phone number and number of the department of post-office;
- abstract of the article in English.

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://problems.kpnu.edu.ua/en/>

References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order.

Electronic resources: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Electronic resource]. – Access mode : <<http://www.sirc.org.uk/education/honsdegree>> – Title. – English.

Thesis: 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, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Journals: Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

A book of an author: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

A book of two-three authors: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

A book of four or more authors: 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.

Collection of scientific works: Bernier A. The ClientCounselor 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.

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.

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.

Reviewing procedure of the articles:

1. «Problems of modern psychology» is a reviewed collection of research papers.
2. Editors use a double-blind review procedure, where reviewers and authors do not know each other's identity.
3. After a preliminary internal review, articles are sent to two external reviewers, who are subject specialists. In case of lack of consensus between the two reviewers concerning publication permission, editors summon a third reviewer.
4. After receiving a filled review form, the included notes are sent the author of the article.
5. When the article is granted the publication permission at «Problems of modern psychology», the authors are asked to include the reviewers' correction, and comment on the review in writing.
6. If the author does not agree with some of the corrections, their justification is consulted with the reviewer who has proposed them. In justified cases a third reviewer could be asked for consultation.
7. A list of reviewers cooperating with the collection of research papers «Problems of modern psychology» is published in the edition and on our website.
8. Reviews have a written form, the originals are stored in the archives.

To counteract «ghostwriting» and «guest authorship», we ask authors to:

- reveal their contribution to the article and the institutional affiliation of all authors who participate in the publication;
- indicate information about the sources found for submitted publication, contribution of scientific and research institution, or other institutions;
- sign a declaration of copyright which will be sent to those authors whose articles are accepted;
- any indication of plagiarism, or braking conditions of copyright, will be exposed by the editorial team to the institutions involved.

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 32

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 32

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. 40,22.
Тираж 300 пр. Зам. № 654.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.
Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004.